

# THL<sub>2</sub>

A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata  
Journal of Teaching Hungarian as a 2<sup>nd</sup> Language and Hungarian Culture

2012/1–2. szám



Balassi  
Intézet

Budapest, 2012

Szerkesztőbizottság:

Bárdos Jenő, Hatos Pál, Johanna Laakso, Szili Katalin, Szűcs Tibor,  
Szőnyi György Endre, Töttössy Beatrice, Tverdota György, Wagner-Nagy Beáta

Főszerkesztő:

NÁDOR ORSOLYA  
RICHLY GÁBOR

Szerkesztő:

CSONTOS NÓRA

A THL2 2011-től megtalálható az ERIH-lista referált folyóiratai között

A folyóirat korábbi számai elérhetők:

<http://www.epa.hu/html/vgi/boritolapuj.phtml?id=01467>

Lektorok:

Csontos Nóra, Dér Csilla Ilona, Durst Péter,  
Hegedűs Rita, Nádor Orsolya, Szili Katalin

ISSN 1787-1417

Felelős kiadó: a Balassi Intézet főigazgatója: Dr. Hatos Pál

Szerkesztőség: 1016 Budapest, Somlói út 51., 1. em. 200.

E-mail: [thl2szerkesztoseg@gmail.com](mailto:thl2szerkesztoseg@gmail.com)

Tipográfia és nyomdai előkészítés: Király Zoltán

Nyomda: A-Z Buda Copycat Kft. • [www.copycat.hu](http://www.copycat.hu)

Felelős vezető: Könczey Áron

# TARTALOM

## GRAMMATIKA, PRAGMATIKA

H. Varga Márta: Alakkiegészülés (szuppletivizmus) a magyarban .....	5
Hegedűs Rita: „A játszótársam, mondd, akarsz-e lenni?” - A függő beszéd .....	15

## NYELVPEDAGÓGIA, DIDAKTIKA

Illés-Molnár Márta: Vázlatok a magyar mint származási nyelv tanításához I. A modulkapcsolódási pontok és a nyelvi fejlesztés .....	24
Joachim László: Társadalmi ismeretek és szakmák nyelvének oktatása a harmadik világból érkezett migráns felnőttek számára .....	36
Liebhadt Zsolt: „Az vicces ez a kép, mert két ember ül valamilyen dzsungliban.” Magyar nyelvkönyv kritika külföldi tanulók beszéd- és írásprodukcióinak tükrében ..	46
Borbély Angéla: Nyelvi tudatosság és tudatosítás a hibátlan megnyilatkozáshoz vezető úton. Oroszok magyarul – elmélet és gyakorlati útkeresés .....	61
Pelcz Katalin–Szita Szilvia: Szókártyák használata a magyar mint idegen nyelv oktatásában .....	76
Kiss Gabriella: Aki keres, az talál. És ha mégsem, akkor ír... Gondolatok a tankönyvválasztásról és a tankönyvírásról .....	86

## ISMERTETÉSEK

Kiss Attila Gyula: A magyar mint második nyelv tanításának nehézségei és sikerei Nagyváradon .....	97
Durst Péter: Hungarian the Easy Way 1. (Oszkó Beatrix) .....	116
Kelemen Mária: Visuelles Wörterbuch Ungarisch–Deutsch (Szili Katalin) .....	120
Maruszkai Judit: Szó, ami szó. Magyar–angol tematikus szólástár (Makra Hajnalka) .....	123
Németh Boglárka: Az aspektus a magyar nyelvben. Különös tekintettel a statikusságra (Hegedűs Rita) .....	127
Tátrai Szilárd: Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés (Csontos Nóra) .....	129

## MEGEMLÉKEZÉSEK

Balázs Géza: Búcsú Jónás Frigyesztől (1944–2012) .....	132
Nádor Orsolya: Búcsú Szépe Györgytől (1931–2012) .....	135

H. Varga Márta\*

## ALAKKIEGÉSZÜLÉS (SZUPPLETIVIZMUS) A MAGYARBAN

### Abstract

The aim of this paper is to collect and classify the irregular grammatical forms in Hungarian on the one hand, and to interpret and define them on the other.

From the point of view of descriptive linguistics, irregularity is regarded as an unjustified deviation from grammatically regular forms. Achieving an overall mastery of irregular forms (within mother-tongue acquisition and foreign language learning processes as well) seems to be a real challenge, because these forms can not be deduced from the well-known, accustomedly used forms. The more or less irregular forms can be arranged along a fictitious scale: regular forms constituting productive types are found at one end of the scale, and very irregular forms are found at its other end. Those forms existing between these two extremities display different degrees of irregularity. In this paper (which is a chapter of a longer study) the author especially deals with the very exceptional – so called – suppletive forms.

**Kulcsszavak:** szabálykövető kivételek (potenciális szavak), szabályszegő kivételek (analógias alakok), analógia, alakkiegészülés (szuppletivizmus), hiányos paradigmájú szavak

### 1. Bevezetés

A magyar nyelv nagyon nehezen tanulható nyelv hírében áll: a megtanulhatatlanságáról szóló legendáknak se szeri, se száma a magyar idegen nyelvként tanuló külföldiek körében. Ha nyelvünk szabályaira gondolunk, esetleg többé-kevésbé egyet kell értenünk a magyar nyelv nehézségei miatt panaszkodó külföldiekkel, jóllehet teljesíthetetlen feladat a nyelveket megtanulhatósági sorrendbe állítani, ugyanis nem léteznek olyan objektív kritériumok, amelyek alapján ez a rendszerezés hitelesen elvégezhető lenne (a nyelvi nehézségeknek egyelőre nincs mértékegységük). Az a kérdés tehát, hogy egy nyelv nehéz-e vagy sem, voltaképpen megválaszolhatatlan. A nyelvtanulók általában anyanyelvük és a már megismert idegen nyelvek típusától, azok grammatikai rendszerétől függően érzékelik nehéznek vagy könnyűnek egyik vagy másik idegen nyelvet.

---

\* H. Varga Márta PhD, egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Budapest, hvm@t-online.hu

A magyart valószínűleg azért (is) nehéz megtanulni az idegen ajkúaknak, mert egyike azon nyelveknek, amelyeknek nincsen közeli rokonuk<sup>1</sup>. Ennek ellenére a magyarban is vannak olyan részrendszerek, amelyek a legszigorúbb kritikusok szerint is viszonylag könnyen elsajátíthatók. Ilyenek például

- (a) a helyesírás, jóllehet a magyar helyesírást, illetve az írott szövegek helyes, fonetikus olvasását részben megnehezíti ortográfiánk hibrid – etimologizáló, fonetikus és hagyományörző – jellege;
- (b) a hangsúlyozás, bár a magánhangzók „rövid – hosszú” oppozíciója problémát jelenthet a nem egy bizonyos szótaghoz kötött hangsúlyú anyanyelvet beszélők számára, mivel azokban a nyelvekben a hangsúlyos szótag magánhangzója gyakran hosszú, például az olaszban, oroszban stb.;
- (c) a hangrendszer, hiszen sem a magánhangzók, sem a mássalhangzók száma nem olyan nagy, hogy az kifejezetten nehézséget jelenthetne; a hangok egymásutánjának szabályai sem állítják különösebb nehézségek elé a nyelvtanulót; egyedül talán a palato-veláris (ún. elölési) és labiális-illabiális (ún. kerekési) magánhangzó-harmónia okozhat nehézséget, de az ebben való hibázás általában nem akadályozza a megértést;
- (d) nincsenek grammatikai nemek;
- (e) a magyar igeidőrendszer (viszonylag) egyszerű;
- (f) a jelzót csak kivételes esetekben kell egyeztetni a jelzett szóval;
- (g) anyanyelvünk azon tipológiai sajátossága is, hogy névszói (a főnevek és a melléknévek) nem rendeződnek egymástól lényegesen különböző ragozási osztályokba (legfeljebb kisebb csoportjaik mutatnak eltéréseket a normától), minden bizonnyal nagymértékben megkönnyíti a magyartanulást.

A fentiekkel szemben a magyar nyelv „megtanulhatatlanságának” okát sokan elsősorban

- (a) szókincsünk szokatlan, idegenszerű voltában látják; ez kétségtől igaz: a magyar szókincs legősibb lexémái valóban nehezen memorizálhatók: egy adott tárgynak, cselekvésnek, történésnek, elvont fogalomnak a magyarban legtöbbször egészen más hangsor felel meg, mint amelyet a nyelvünket tanuló az anyanyelvében, esetleg más, korábban tanult idegen, legtöbbször valamilyen indogermán nyelvben már megszokott. A magyarul tanulók nehézségként szokták említeni még:
- (b) az esetek nagy számát,
- (c) a toldalékok összefűzésének mechanizmusát, valamint
- (d) a kétféle (határozatlan és határozott tárgyas) igeragozást,
- (e) az igekötők használati szabályait,
- (f) a kvázi-szabad magyar szórend szabályait,
- (g) a kivételeket, a rendhagyó formákat.

<sup>1</sup> A magyar legközelebbi rokonai a vogul és az osztják nyelvek, de a hosszú különélés során olyan nagy különbségek alakultak ki mind a szókincsben, mind a nyelvtani rendszerben, hogy a magyarnak a vogul és az osztják nem úgy közeli rokonai, mint a németnek a svéd vagy az oroszoknak a bolgár.

A természetes nyelvek nem minden esetben működnek következetesen, szabályszerűen. A nyelvi mintázatokban ugyan felfedezhetők „törvényszerű” összefüggések, bizonyos szabályszerűségek, melyek alapján megállapíthatók bizonyos szabályok, de ezek szinte soha sem kivétel nélküliek, több-kevesebb rendhagyó forma mindegyikben található. A rendhagyóság ugyan ellentmond a logika elveinek, szabályainak, de a nyelvtől ezek a szabályok nem is kérhetők számon. Gombocz Zoltántól származik a következő megállapítás: „A nyelv sem nem illogikus, sem nem állogikus. A nyelvnek megvan a maga logikája”<sup>2</sup> Rendhagyóságnak a szabály(osság)tól való, leíró szempontból általában indokolhatatlan eltérést nevezzük. A kivételt logikusan nem, csak a hagyományra hivatkozva lehet indokolni. A rendhagyó formák elsősorban abban különböznek a szabályosaktól, hogy valamennyi alakjuk nem következtethető ki a már ismert alakokból az úzus alapján, esetükben minden alakot külön-külön kell megtanulni. A kivételek, rendhagyó formák elsajátítása egyébiránt tényleg nagy kihívást jelent a nyelvtanulók számára. Jelen dolgozatban a rendhagyóság értelmezésével, a szabálytalan formák számbavételével és csoportosításukkal foglalkozom.

## 2. A rendhagyóság (avagy szabálytalanság, logikátlanság, rendellenesség, kivétel, ellenpélda, abnormitás, anomália, eltérés a normától stb.) jelentése

A rendhagyó alakok nemcsak a nyelvtanulók dolgát nehezítik meg, de az anyanyelv elsajátításában is nehézséget jelenthetnek. Az anyanyelvét elsajátító kisgyerek általában helyesen találja meg a szabályos ragozású igék, főnevek alakjait, a rendhagyók esetében viszont sokszor hibázik.

A rendhagyó egyedek alapvetően két nagy csoportba sorolhatók: egyrészt a szabálykövető kivételekre (l. a 2.1. pontban), másrészt a szabályszegő, a szabály ellen dolgozó kivételekre (l. a 2.2. pontban).

### 2.1. Szabálykövető kivételek (az úgynevezett potenciális szavak)

A nyelvelsajátítás (az anyanyelv-, illetőleg a második nyelv elsajátítása) során gyakran találkozunk „alkotó hibázások”-kal (úgynevezett okos hibákkal), amelyek abból adódnak, hogy az anyanyelvét tanuló kisgyerek, illetve az idegen nyelvet tanuló diák a produktív szabály alkalmazásának norma általi korlátozásait még nem sajátította el, tehát gyakran szabályos, a nyelvi rendszernek adekvát, ám nem normatív alakokat, úgynevezett potenciális szavakat hoz létre. Ilyenek a képzők kiterjesztett érvényű használatával (pl. *festékez* ‘fest’, *asztalász* ‘asztalos’, *piszkatlan hó* ‘tiszta hó’, *titkatlan információ* ‘nem titkos információ’), téves alaktani elemzéssel (pl. a *kesztyű* analógiájára *lábtyű*<sup>3</sup>), az ige-

<sup>2</sup> Köszönöm Kiss Jenő tanár úrnak ezt a levélbeli közlést.

<sup>3</sup> A *kesztyű* összetett szó: előtagja a *kéz* főnév, utótagja pedig a *tesz* ige régi nyelvi *tēü* ‘tevő’ melléknévi igenév származéka. Eredeti jelentése vagy ‘kezet formáló’, vagy ‘kézre tevő’, vagy pedig ‘a kéz tartója, tokja’ lehetett (l. TESz. 2: 473). A tréfás hangulatú, ‘lábbeli’ jelentésű *lábtyű* a *lábtyú* ‘harisnya; lábszárvédő’ kétszeresen is a *kesztyű* szó hatására jött létre: (a) a *lábtyú* maga, ‘Nyelvújítási alkotás a *láb* főnévből a *kesztyű* mintájára” (TESz. 2: 703) a -tyú kvázi-képzővel, (b) az *ú*-nak *ü*-vel történt helyettesítése szintén a *kesztyű* hatása.

kötők „túl produktív” használatával (pl. *kihunyom aszemem* ‘kinyitom a szemem’), illetőleg számos kreatív szóalkotással létrehozott szóalakok (pl. *üziszemét* ‘spam’, *zsírharcos* ‘fogyókúrázó’). Ilyenkor a rendszer szintjén szabályosan létrehozható, úgynevezett potenciális szó egy, a lexikonban már meglévő azonos jelentésű szó megléte miatt nem aktualizálódhat: a már létező szó lexikailag blokkolja a szabályos derivátum létrehozását. Ezt a jelenséget a szakirodalom „lexikai akadályoztatás”-nak, a szabály blokkolásának nevezi (vö. pl. Kiefer – Ladányi 2000: 157). Ilyen esetben éppen a szabályosság idézi elő a norma megsértését, a hibát. A potenciális szavak a nyelvi rendszer szintjén helyesek, hiszen a rendszer lehetőségeinek realizációi, mintegy a rendszer „üres rubrikáinak” betöltői, de a nyelvi norma szerint csak a nyelv lehetséges szavai és nem létező szavak. Mivel a potenciális szavak képzése produktív szabályok alapján történik, ezeknek a szavaknak az újszerűsége gyakran kevésbé vehető észre, és a képzett szó struktúrája nagyon könnyen elemezhető.

A magyar (mint idegen) nyelvi tanfolyamok társalgási (és más) óráin is gyakran esik gondolkodóba az anyanyelvi tanár azokban a szituációkban, amikor a magyarul tanuló diák – nyelvi kreativitását kamatoztatandó – megpróbál a termékeny szabályok ismeretében új szavakat létrehozni, pl. *\*testvértelen vagyok* ‘egyke, egyedüli gyerek, nincs testvérem’, *\*az apám emléktelen* ‘nincsenek emlékeim az apámról’, *\*diótlan kalács* ‘üres kalács’, *\*hajtalan ember* ‘kopasz ember’. Az *esik* – *esni*, *késik* – *késni* szópárok analógiájára az *eszik* ige főnévi igenévi formájaként létrejövő *\*eszni* alak vagy az *édes* – *édesebb*, *kedves* – *kedvesebb* szópárok mintájára a *szép* mellé megalkotott *\*szepebb* közép fok szabályosan létrehozott szóalakok, de a nyelvközösség tagjainak nyelvében nem léteznek. Zemszkaja véleménye szerint az analógia általában konkrét mintakövetést jelent, míg a produktív képzések esetében absztrakt analógiás szabályokról van szó (Zemszkaja 1992: 182, idézi Ladányi 1998: 345). A nyelvtanárnak ezeket a szóalakokat is feltétlenül korrigálnia kell, hiszen ezek az alakulatok csak a nyelvi rendszer szintjén tekinthetők helyesnek, de a nyelvi norma szerint (még) nem létező szavak. Más kérdés, hogy alkalmanként akad olyan standard nyelvi szituáció, amelyben előfordulhatnak (pl. *testvértelen nyelv*, *nyelvemléktelen kor*). Gyakran lehetünk tanúi a potenciális szó aktualizálódásának, de ez természetesen nem következik be minden esetben (vö. Pléh 2000: 951–955 és Ladányi 2001: 241).

## 2.2. Szabályszegő (szabálygyengítő) kivételek (analógiás alakok)

A rendhagyó egyedek többsége ugyan a szabály ellen „dolgozik”, gyengíti a szabályt, – Nádasdy szóhasználatával – a „rendszer fricskája”, mely azonban nem kérdőjelezi meg magát a rendszert (vö. Nádasdy 2003: 207, 2008b: 298, 2008c: 144–145). A kivételek, rendhagyóságok pontos számbavétele, listázása erősíti a szabály érvényesülését, jósló erejét.

Kivételek, rendhagyó formák általában akkor keletkeznek, ha a szabálykövetés vagy az analógia ellentétbe kerül a hagyománnyal. Ebben a küzdelemben hol az egyik, hol a másik győz: a szabályos ragozású szavakban is végbemehetnek olyan változások (különösen hangváltakozások), amelyek „elrontják” a szabályos ragozást, de élő nyelvek



esetében inkább az szokott előfordulni, hogy a szabálytalan szavak ragozása analógia (rendszerkényszer) folytán szabályossá válik, hiszen a nyelvi változás általában azért következik be, hogy valami szabályszerűbb legyen. Az analógia ilyenkor a nyelvi egységesülés, a homogenizáció eszköze: „a rendhagyó, a kivételes – azaz kisebb egyszámú – alkalmazkodik a szabályoshoz, a nagyobb egyszámúhoz” (Borbás 2006: 79), tehát a változás az egységesítés, a kiegyenlítődésként irányába mutat. Ilyen analógiás változás pl. az ikes ragozás beolvadása a határozatlan ragozásba (*eszik: egyék > egyen*); az egyalakú névszó- és igetövek létrehozására való törekvés (pl. *hintó: hintaja > hintója*); a váltakozó hangalakú etimológiai sorok egyöntetű hangalakúvá válása (pl. *ismerek, ismersz, ismér > ismerek, ismeresz, ismer*). A nyelvtörténeti vizsgálódások tapasztalatai szerint minél ritkább egy szó, annál valószínűbb, hogy elveszti rendhagyó ragozását, míg a gyakori rendhagyó formák ritkábban: azok általában nincsenek annyira kitéve az analogikus változásoknak.

### 3. A szabálytalanság fokozatai

A nyelvészetben a szabályosság nem esztétikai kategória: mindig a többség által mutatott „viselkedést” jelenti, ezért azt tekintjük szabályosnak (normatívnak), prototipikusnak, ami gyakori, ami termékeny mintát ad az újabb szóalakok létrehozásához. A vizsgálódások azt mutatják, hogy mind az igék, mind a névszók körében a szabályosnak tekintett formától (a normától) eltérő alakok nem egyformán szabálytalanok: a kevésbé szabálytalan alakok a szabályosnak tekinthető (prototipikus, centrális) egyedekhez közelebb, a nagyon rendhagyó, egészen kivételes formák azoktól távolabb, a periférián helyezkednek el. Úgy gondolom, a rendhagyóság definiálása, illetve a rendhagyó alakok leírása érdekében is érdemes és hasznos figyelembe venni a funkcionális-kognitív nyelvészet által kidolgozott prototípus-elméletet, hiszen a különböző mértékben szabálytalan formákra vonatkozóan is fel lehet állítani egy dinamikus kontinuumot. A több-kevesebb szabálytalanságot mutató szóalakok egy képzeletbeli skálán helyezkednek el, melynek egyik végén a produktív mintát adó, szabályos formák, a másik végén pedig az egészen kivételes, nagyon rendhagyó alakok kapnak helyet, köztük pedig a kisebb-nagyobb mértékben szabálytalan formák (amelyekben különböző mértékben vannak jelen a szabálytalanság jegyei) foglalnak helyet. A „szabályosság – szabálytalanság” képzeletbeli skáláján a következő fokozatok különíthetők el egymástól:

- (a) erősen produktív, szabályos formák (pl. a határozott tárgyias igék ragozása vagy az egyváltoztató névszótövek ragozása);
- (b) a szabályos csoport alcsoportjainak tekinthető, még szintén produktív paradigmák (pl. a tövégi időtartamot váltakoztató névszótövek ragozása);
- (c) kisebb-nagyobb mértékben hiányos paradigmájú ige- és névszótövek (pl. a singulare és a plurale tantumok vagy néhány segédige paradigmája);
- (d) egészen kivételes (nagyon rendhagyó), úgynevezett szuppletív alakok, amelyek csak kevés vagy éppen egyetlen szóhoz tartoznak, tehát semmiképp sem tekinthetők produktív mintának (pl. a singulare és a plurale tantumok vagy néhány segédige paradigmája);

Jelen dolgozat egy hosszabb tanulmány egyik fejezete, amelyben a fentebb elkülönített csoportok közül csak a legutolsó, „nagyon rendhagyó”-nak tekintett csoporttal kívánok foglalkozni.

#### 4. Alakkiegészülés (szuppletivizmus)

A rendhagyóságon belül is különleges helyet foglalnak el azok a szavak, amelyek egybetartozó alakjai voltaképpen más és más szóból származnak. Ezeket a meglehetősen rendhagyó alakokat „szuppletív”-eknek nevezzük. Szuppletivizmusról (magyarul alakkiegészülésről) akkor beszélünk, ha a szó ragozási (alak)sora (paradigmája) nem egy, hanem két vagy több alakból válik teljessé: két vagy több különböző tőből jön létre. A szuppletív alak olyan, „mint a mesebeli állat: madárként kezdődik, kígyóként folytatódik. Például *lenni*, *lennék* – de *van*. *Sok*, *sokat*, *sokszor* – de *több*” (Nádasdy 2008a: 133). A ragozási soron belüli váratlan alakcsere mindig rendhagyóság, mindig az adott nyelvben fennálló rendszer megsértése.

A szuppletivizmus elnevezés a latin *suppleo* ‘feltöltök, pótolok’ igéből származik, s a kérdéses jelenség úgy kapcsolódik a *suppleo* ige jelentéséhez, hogy a kiegészülésre szoruló szavak – mintegy kifogyva saját alakjaikból – más forrásból kénytelenek kiegészíteni alaksorukat. Ilyen esetekben a két alak nyelvtörténetileg rendszerint két különböző, önálló, de hasonló jelentésű szó, amelyek közül egy idő után az egyiknek csak bizonyos (pl. a jelen idejű vagy egyes számú) alakjait kezdik használni, a másiknak meg más (pl. a múlt idejű vagy többes számú) alakjait, és a kettő idővel összekapcsolódik a beszélők tudatában, és összefüggő paradigmasort képez. Ennek példája az angol *go* és *went* alak, vö. „*went* pt. of *WEND* functioning since c. 1500 as pt. of *go*” (Onions 1998: 1000), a *wend* > *went* valószínűleg a német *wenden* ‘kerül, térül, jár’ megfelelője (Partidge 1978: 807): az utóbbi ige kiveszett az angolból, csak a múlt ideje maradt meg a *go* már eleve hiányzó múlt idejű alakjai helyett. A szuppletivizmushoz tehát az kell, hogy a két hiányos ragozású szó kiegészítő (komplementer) viszonyban legyenek egymással: ami az egyiknek hiányzik, pont az legyen meg a másiknak. Szuppletív alak pl. a magyar *sok*, amelynek nincs középfoka, a *több*-nek viszont nincs alapfoka.

A természetes nyelvekben különböző számban fordulnak elő szuppletív alakok. Mielőtt a magyarban található alakkiegészülési formák bemutatására sort kerítenék, nézzünk néhány példát erre a jelenségre a különböző idegen nyelvekből is.

**4.1.** angol: *go* ~ *went* ~ *gone* (a ‘megy’ múlt idejű és befejezett melléknévi alakja), *be* ~ *was/were* ~ *been* (a ‘van’ főnévi igenévi formája, múlt idejű és befejezett melléknévi igenévi alakja), *good* ~ *better/best* (a ‘jó’ fokozása), *bad* ~ *worse/worst* (a ‘rossz’ fokozása), *person* ~ *people* (az ‘ember’ egyes és többes száma);

**4.2.** német: *gut-besser / best* (a ‘jó-jobb-legjobb’), *bin* ~ *ist* ~ *war* ~ *(ge)wesen* (a létige alakjai);

**4.3.** latin: *ferō* ~ *tulī* ~ *lātum* (a ‘hoz’, E/1. jelen és múlt, valamint supinum alak), *sum* ~ *esse* ~ *fuī* (a ‘van’, E/1. jelen és múlt, valamint supinum alak), *bonus* ~ *melior* ~ *optimus* (a ‘jó’ fokozása), *malus* ~ *peior* ~ *pessimus* (a ‘rossz’ fokozása);

**4.4.** olasz: *vado* ~ *andro* ('megyek' ~ 'menni fogok'), *buono* ~ *migliore* (a 'jó' fokozása);

**4.5.** orosz: *человек* [cselovek] ~ *люди* [ljugyi] (az 'ember' egyes és többes száma), *год* [god], *годы* [godü] ~ *лет* [let] (életkor kifejezésekor számnevek mellett), *хороший* [horosij] ~ *лучший/наилучший* [lucssij/nailucssij] (a 'jó' fokozása), *плохой* [plohoj] *худший/наихудший* ~ [hudsij/naihudsij] (a 'rossz' fokozása);

## 5. Szuppletív alakok a magyar nyelvben

### 5.1. *van* ~ *lesz*

A sok funkcióval rendelkező *van* (1. létezés, 2. létezés részelő jelentéssel, 3. létezés határozói bővítménnyel, 4. segédige, 5. birtoklásige, 6. létige állapotot kifejező passzív szerkezet tagjaként [„*lenni* + -*va*, -*ve*” szerkezet]) (vö. H. Varga 2010) teljes alaksora két főből, a *van* és a *lesz* igék tövéből alkotható meg, mert önmagában a *van* ige tőváltozataiból (*van-*, *vagy-*, *vol-*, *val-*) nem hozható létre az összes igealak, pl. nem alkothatók meg a felszólító módú (*legyek*, *légy*, *legyen* stb.), a feltételes módú jelen és múlt idejű (*lennék*, *lennél*, *lenne* stb. / *lettem volna*, *lettél volna*, *lett volna* stb.), valamint a jövő idejű (*leszek*, *leszel*, *lesz* stb.) formák és a főnévi igenévi alak sem (a *vanni* csak tekintethatározóként érvényes alak, pl. *Vanni van*, *de kevés*). A hiányzó alakokat a *lesz*- és a *le*- tő toldalékolásával állítjuk elő. Az alakkiegészülés így teszi lehetővé a létige teljes paradigmájának kialakulását. Az összetett jövő idejű formát az irodalmi nyelvben (a sztenderdben) nemigen használjuk (a *\*lenni fog-* + általános személyrag: *\*lenni fogok*, *\*lenni fogsz* stb.): a hiányt a *lesz*- tő jelen idejű, alanyi ragozású alakjaival pótoljuk: *lesz-ek*, *lesz-el*, *lesz-Ø* stb. A létige rendhagyó viselkedését mutatja az is, hogy a szabályos tagadószerkezetek mellett (*nem vagyok* / *nem voltam* / *nem leszek*; *nem vagy* / *nem voltál* / *nem leszel* stb.) önálló tagadóigeszerű eleme is van a kijelentő módú, jelen idejű harmadik személyű alakokban: *nincs* / *nincsenek*, *sincs* / *sincsenek*. Ezeket az „önálló tagadó igéket” hiányos ragozású igeként említi a szakirodalom (a ragozási sorból ti. hiányoznak az első és második személyű formák: *\*nincsek*, *\*nincsel*, *\*nincsünk*, *\*nincstek*) (vö. Keszler 2000: 120).

	Kijelentő mód			Feltételes mód		Felszólító
	Jelen	Múlt	Jövő	Jelen	Múlt	Jelen
E/1.	<b>vagy</b> -ok	<b>vol</b> -t-am <b>le</b> -tt-em	<b>lesz</b> -ek	<b>vol</b> -nék <b>le</b> -nné-k	<b>le</b> -tt-em volna	<b>le</b> -gy-ek
E/2.	<b>vagy</b> -Ø	<b>vol</b> -t-ál <b>le</b> -tt-él	<b>lesz</b> -el	<b>vol</b> -ná-l <b>le</b> -nné-l	<b>le</b> -tt-él volna	<b>le</b> -gy-él <b>lé</b> -gy-Ø
E/3.	<b>van</b> -Ø (főige)	Ø (kopula)	<b>vol</b> -t-Ø <b>le</b> -tt-Ø	<b>vol</b> -na-Ø <b>le</b> -nne-Ø	<b>le</b> -tt-Ø volna	<b>le</b> -gy-en
T/1.	<b>vagy</b> -unk	<b>vol</b> -t-unk <b>le</b> -tt-ünk	<b>lesz</b> -ünk	<b>vol</b> -ná-nk <b>le</b> -nné-nk	<b>le</b> -tt-ünk volna	<b>le</b> -gy-ünk
T/2.	<b>vagy</b> -tok	<b>vol</b> -t-atok <b>le</b> -tt-etek	<b>lesz</b> -tek	<b>vol</b> -ná-tok <b>le</b> -nné-te	<b>le</b> -tt-etek volna	<b>le</b> -gy-etek
T/3.	<b>van</b> -nak (főige)	Ø (kopula)	<b>vol</b> -t-ak <b>le</b> -tt-ek	<b>vol</b> -ná-nak <b>le</b> -nné-nek	<b>le</b> -tt-ek volna	<b>le</b> -gy-enek

(a táblázat Keszler 2000: 120 alapján készült)

A két igető és alternánsai hol egymást kiegészítve, hol egymás mellett párhuzamosan jelennek meg. A párhuzamos alakok között általában van jelentés- és funkcióbeli különbség. Ez olykor csak árnyalatnyi, pl. a feltételes mód jelen időben *volnék ~ lennék*: az előbbinek talán erőteljesebb a jelen időre, az utóbbinak a jövő időre történő vonatkozása (vö. Keszler 2000: 119). A múlt idejű párhuzamos alakok között már erősebb funkcióbeli különbség érezhető: a *Tanár lettem ~ Tanár voltam* mondatokban a két kopula közül az előbbi a *válik* igével rokon jelentésben használatos. „Ha az eredet- vagy az eredményhatározó is megjelenik a mondatban, akkor a grammatikai funkció különbsége is jól megfigyelhető: *matematikussá lettem / \*voltam; matematikus lett / \*volt belőlem* – a *lettem, lett* ezekben a szerkezetekben nem kopula, hanem alapszófajú szó: ige” (Keszler 2000: 119–120).

### 5.2. A *jön* ige felszólító módja: **gyere** (a szabályos **jöjj** helyett)

A *gyere* csak egyes szám 2., valamint többes szám 1. (*gyerünk*) és 2. személyben (*gyertek*) használatos a *jön* ige szabályos, irodalmi hatású *jöjj* felszólító módja helyett. Az etimológiai szótár adatai szerint a *gyere* valószínűleg ősi, módjel nélküli alak. Az alakváltozatok közül feltehetőleg a *j-s* kezdetűek (*jer, jere ~ jertek*) az eredetibbek. A *j ~ gy* változásra vö. *jég ~ N. gyég, jön ~ N. gyön* (vö. TESz. 1: 1127–1128). Egyéb nyelvjárási példák még: *borjú ~ boryu. A gyere, gyerünk, gyertek* igealakokat – a produktív paradigmáktól való elszigetelődésük miatt – a legújabb szakirodalom (pl. Keszler 2000) sajátos átmenetként kezeli az ige és a mondatzó szófaji kategóriája között.

### 5.3. A sok számnév közép- és felsőfoka: *több, legtöbb* (\**sokabb*)

A *sok* ősi örökség a finnugor korból. A *több* alapszava valószínűleg az önállóan nem adathozható *\*teb ~ \*töb (\*tep ~ \*töp)*, amely szintén a finnugor korból származik. A magyar szó eredeti jelentése feltehetőleg 'sűrű', 'szilárd', 'szűk' volt (erre utalnak a rokon nyelvi jelenségek is), ebből fejlődött ki a 'sok'. Az eredetibb *\*tep ~ \*töp* alak *p-jének* zöngésülése a *-b* középfokjel hatására mehetett végbe (vö. *sép > szebb*). (vö. TESz. 3: 568–569, 954–955).

### 5.4. A *kicsit* és a *nagyon* határozószók közép- és felsőfoka

A magyarban a fokjeles melléknevek után állhat modálisi-essivusi rag/képző, pl. *gyorsan repül* – (*leg*)*gyors-abb-an repül, szerényen él* – (*leg*)*szerény-ebb-en él*. A *kicsit* és *nagyon* esetében azonban paradigmatiszós alakkiegészülés történik: más töből kell képezni a közép- és a felsőfokot: *kicsit: kissé / kevésbé (\*kisebbet) ~ legkevesbé* (pl. *kicsit sajnálta ~ kissé / kevésbé sajnálta ~ legkevesbé sajnálta*); *nagyon ~ jobban / inkább (\*nagyobban) ~ legjobban / leginkább* (pl. *nagyon fájt ~ inkább / jobban fájt ~ leginkább / legjobban fájt*).

### 5.5. A *sokáig* 'hosszú időn át' határozószó közép- és felsőfoka is szuppletív alak: *tovább, legtovább*, pl. *sokáig várt ~ tovább várt ~ legtovább várt*.

### 5.6. A személyes névmások szám-személy paradigmája teljes, de ragos (és jeles) szóalakjaikat rendhagyó módon hozzák létre: a határozóragos szóalakokban ragmorféma

(nyelvtörténeti szempontból tő) + személyrag tömbösödése figyelhető meg. Az inflexió morfémaival ellátott szóalakokban általános a morfémaaváltás a tőben, pl. az *ő* személyes névmás superessivuszi (-*n* ragos) alakja: *rajta*, illativusi (-*be* ragos) alakja: *belém*, elativusi (-*ből* ragos) alakja: *belőle*.

A személyes névmások többes száma (első és második személyben) is rendhagyó módon jön létre. *mi*, *ti*;

**5.7.** Az *egy* és a *két/kettő* számnév sorszámnévi alakjai: *első* (\**egyedik*), *második* (\**kettedik*) (más alakokban viszont szabályos, például *tizenegyedik*, *tizenkettedik*).

### 5.8. *jószág* (sg.) ~ *javak* (pl.)

A 'pénzért vehető különféle dolgok'-at jelentő *javak* (vö. ang. *goods*) plurale tantum, tehát olyan lexéma, amely csak többes számú ragozási sorral rendelkezik. Egyes számaként a közgazdasági szakirodalom, a tankönyvek stb. a *jószág*-ot használják, vagyis a hiányzó egyes számot szuppletív alakkal, egy másik szóval igyekeznek pótolni. A plurale tantumok általában nem tartoznak ebbe a csoportba, ugyanis a legtöbbhöz nem találunk olyan egyes számú formát, amelynek ne lenne többes száma, pl. *elei* ~ *ősei* → sg. *ős*, *léptek* ~ *lépések* → sg. *lépés*, *üzelmek* ~ *ügyek* → sg. *ügy*, *skacok* ~ *fiúk* → sg. *fiú*, *gázművek* ~ *gázszolgáltatók* → sg. *gázszolgáltató*, *összülők* ~ *az első emberpár* → sg. *Ádám* vagy *Éva*, *történetek* ~ *esetek* → sg. *eset*. Míg a szinonim lexémákból létre lehet hozni egyes számú szóalakokat, addig a plurale tantum-alakokból nem: *elei* → \**elej?* \**elő?*, *léptei* → \**lép(e)t?*, *skacok* → \**skac*, *üzelmek* → \**üzel(e)m?*, *történetek* → \**történt?*, *javak* → \**jó?*, *gázművek* → \**gázmű?* (vö. H. Varga 2012). A fenti példák igazolják, hogy a nyelv – kikerülendő a hiányzó alakot, a „lyuk”-at – mégiscsak meg tudja valósítani a feladatot: a hiányzó egyes számú alakokat egyéb eszközökkel, pl. más lexémával juttatja kifejezésre. Ugyanez a helyzet a német *Leute*, illetve az angol *people* ('emberek') szavakkal: nincs egyes számuk, de nem találunk hozzájuk olyan 'ember' jelentésű szót, melynek ne volna többes száma: a német *Mann / Männer* ('férfi[ak]'), a *Mensch / Menschen* ('ember[ek]'), az angol *person / persons* ('személy[ek]') komplett alakokkal rendelkezik, egyik sem szorul egy másik segítségére. A plurale tantumok tehát általában nem szuppletív, hanem egyszerűen hiányos ragozású szavak. A magyar *jószág / javak* kivételnek számít, ugyanúgy, mint pl. az oroszban a *человек / люди* ('emberek'): a *jószág* szónak 'javak' jelentésben nincs többes, ugyanúgy a *люди* szónak sincs egyes száma, a *человек*-nak pedig többes száma, így hát szerencsésen kiegészítik egymást.

## 6. Összegzés

Rendhagyóságnak – leíró szempontból – a szabály(osság)tól való indokolhatatlan eltérést nevezzük. A kivételt általában logikusan nem, csak a hagyományra hivatkozva lehet indokolni. A rendhagyó formák elsősorban abban különböznek a szabályosaktól, hogy valamennyi alakjuk nem következtethető ki a már ismert alakokból az „úzus” alapján, esetükben minden alakot külön-külön kell megtanulni, memorizálni. A kivételeknek, rendhagyó formáknak – főleg az úgynevezett szuppletív alakoknak, amelyek

egybetartozó alakjai voltaképpen más és más szóból származnak – elsajátítása valóban nagy kihívást jelent mind az anyanyelvét tanuló kisgyerekek, mind a nyelvtanulók számára. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a rendhagyó formák – mivel gyakori előfordulásuk következtében általában kevésbé vannak kitéve az analogikus változásoknak – a nyelvhasználat rögzített egységei: minél ritkább egy szó, annál valószínűbb, hogy elveszti rendhagyó ragozását, míg a gyakori rendhagyó formák ritkábban.

## Irodalom

- Borbás Gabriella Dóra 2006. Analógia és asszociáció. In: Mártonfi Attila–Papp Kornélia–Slíz Mariann (szerk.): *101 írás Pusztai Ferenc tiszteletére*. Budapest: Argumentum. 79–82.
- Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiefer Ferenc–Ladányi Mária 2000. A szóképzés. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan. 3. Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Ladányi Mária 1998. Szabálykövető és szabályszegő kreativitás a szóképzésben: nem uzuális szavak a beszélt és a költői nyelvben. In: Zoltán András (szerk.): *Nyelv, stílus, irodalom. Köszöntő könyv Péter Mihály 70. születésnapjára*. Budapest: ELTE BTK. 344–352.
- Ladányi Mária 2001. Szempontok a morfológiai produktivitás megállapításához. In: Bakró-Nagy Marianne–Bánréti Zoltán–É. Kiss Katalin (szerk.): *Újabb tanulmányok a strukturális magyar nyelvtan és a nyelvtörténet köréből*. Budapest. 232–246.
- Nádasdy Ádám 2003. Szabadna, kérem? Ízlések és szabályok. *Írások nyelvről, nyelvészetről 1990–2002*. Budapest: Magvető Kiadó. 206–210.
- Nádasdy 2008. *Prédikál és szónokol. Újabb írások, beszélgetések a nyelvről 2003–2007*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Nádasdy Ádám 2008a. A szuppletivizmus. In: Nádasdy 2008: 133–136.
- Nádasdy Ádám 2008b. Rendhagyó, mert rendes. In: Nádasdy 2008: 297–300.
- Nádasdy Ádám 2008c. Kivétel erősíti a szabályt. In: Nádasdy 2008: 142–145.
- Onions, C. T. (ed.) 1998. *The Oxford Dictionary of English Etymology*. Oxford: Clarendon Press.
- Partridge, Eric (ed.) 1978. *Origins. A Short Etymological Dictionary of Modern English*. London: Book Club Associates.
- Pléh Csaba 2000. A magyar morfológia pszicholingvisztikai aspektusai. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan. 3. Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 951–1020.
- TESz. 1. = Benkő Loránd (szerk.) 1967. *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára*. Első kötet. A–GY. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- TESz. 2. = Benkő Loránd (szerk.) 1970. *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára*. Második kötet. H–Ó. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- TESz. 3. = Benkő Loránd (szerk.) 1976. *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára*. Harmadik kötet. Ö–ZS. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- H. Varga Márta 2010. Hány van van? (a van funkciói). *THL2A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* (Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture) 1–2: 186–193.
- H. Varga Márta 2012. A magyar szókészlet hiányos paradigmájú főnevei. A plurale tantumok. *Magyar Nyelvőr* 136: 88–96.

Hegedűs Rita\*

## „A JÁTSZÓTÁRSAM, MONDD, AKARSZ-E LENNI?” – A FÜGGŐ BESZÉD

### Abstract

Reported Speech is a well definable functional and formal category in the English language. In contrast with it the Hungarian language exhibits a lot of problems in this field: depending on the given situation we can choose from many formal tools, but the apparent freedom of choice leads to mistakes and misunderstandings. This paper – a chapter from the revised functional grammar of H. R. – presents the functional and formal description of the Hungarian Reported Speech.

**Kulcsszavak:** *tertium comparationis, függő beszéd, kötőmód, szándék, funkcionális kategória*

### 1. Bevezetés: az elveszett funkció nyomában

Egy-egy nyelv leírása az adott nyelv sajátosságai szerint kialakított kategóriák alapján történik. E kategóriák formai eszközök segítségével megjelenített funkciók hordozói – legyen szó akár megnevező, akár viszonyító funkcióról –, s egyértelműen jellemzik a nyelvet. Az általános kategóriák – pl. szófaj, mondatrészek – segítségével több-kevésbé elvégezhető két nyelv formai összevetése. A probléma ott kezdődik, ha olyan nyelvpárokat akarunk összehasonlítani, melyek egy-egy párhuzamos funkciót más-más kategóriába tartozó eszközökkel jelenítenek meg. A feladat a hagyományos eszközökkel és módszerekkel áthidalhatatlannak tűnik, ha az egyik nyelv látszólag egyáltalán nem fejezi ki az adott funkciót: Ez a helyzet pl. a magyarban a passzivitás kategóriájával. Ezt a nyelvet csak formai szempontok alapján osztályozó leírás jó esetben a korlátozottabb és kevésbé gyakori *-va/-ve* + létigés szintaktikai, ill. rosszabb esetben a *-tatik/-tetik/-atik/-etik* morfológiai szerkezettel azonosítja, kizárva ezzel a lehetséges megfeleltetések közül a nem ágensi alanyú mondatok jó részét. Így egyszerűen elsikkad nyelvünknek az a képessége, hogy a nyelvi eszközök gazdag tárházát felhasználva meg tudja különböztetni a passzivitás fokozatainak árnyalatnyi különbségeit is (Hegedűs 2004: 216–217).

Az a feltételezés, hogy egy-egy funkció hiányozhat egy nyelvből, tarthatatlan. Már Humboldt óta tudjuk, nincs szegényebb vagy gazdagabb nyelv, legfeljebb a különböző nyelvek másként osztják fel a világot – tehát meg kell keresnünk a megfelelő *tertium comparationist* (Hegedűs 2012: 79–83). Ehhez sok esetben csak az adott funkció részek-

---

\* Dr. Hegedűs Rita PhD, KRE – Berlin, Humboldt Egyetem, hegedusrita@hotmail.com

re bontásával jutunk, s ettől kezdve e töredékek megfelelőit keressük a másik nyelvben. Az ilyen összehasonlító vizsgálatoknál sok esetben kifejezetten zavaró a terminológia: egy-egy közismert terminus különböző nyelvekben kisebb vagy nagyobb mértékben eltérő funkciókat jelölhet (pl. mást jelent a tranzitivitás a nyugat-európai nyelvészeti hagyományokban és a magyarban; ugyanígy nem tehetünk egyenlőségjelet az orosz vagy a magyar ige aspektusa között sem).

A *függő beszéd* / *Reported Speech* jól elkülöníthető, formálisan és funkcionálisan részletesen leírt alapkategóriája az angolnak. A magyart idegen nyelvként tanuló külföldi hiába keresi ennek magyar megfelelőjét: a nyelvkönyvekben, nyelvtanokban nem találja. Ugyanakkor az oktatók jelentős hibaforrásként tartják számon a mellékmondati igemód helytelen megválasztását, az -e kérdőszó használatát vagy akár a személy tévesztését idézett szövegben.

A **függő beszéd** szerkezetileg nem egységes, kizárólag formai eszközökkel nem leírható kategória, bemutatásához pragmatikai szempontok bevonására is szükség van. Tehát ideális funkcionális kategória, mely kisebb egységekre bontva, szintek szerint felépítve koncentrikusan tanítható. A szögletes zárójelben levő megjegyzések – fejezetcímek<sup>1</sup> – azokra az érintkezési pontokra utalnak, melyekkel az adott funkcionális kategória kapcsolatba hozható. A pontokat összekötve hálózatszerűen kirajzolódik a nyelv architektúrája, mely magában foglalja a forma – funkció, forma – forma, funkció – funkció összefüggéseit.

## 2. Vissza a forráshoz

A kommunikáció során gyakran felmerül az igény, hogy a beszélő megjelölje mondanivalójának forrását. E forrásmegjelölés igen szerteágazó lehet: a beszélő érzésének, érzékelésének, tapasztalásának, intuíciójának megnevezésétől kezdve a szituáció egy másik résztvevőjének közléstípus-rögzítéséig számtalan árnyalatot foglalhat magában. Formailag a tartalomadó mondatokkal azonosíthatók. Fejezetünkben a másodikként felsorolt, azaz a közlés forrását megjelölő megnyilatkozásokat vesszük alaposabban szemügyre. E forrásmegjelölés történhet direkt módon: *János üzeni: Küldjétek sürgősen tízezer forintot*, valamint indirekt módon: *János azt üzente, hogy küldjünk neki sürgősen tízezer forintot*.

Az indirekt, azaz a függő beszéd típusai: **függő közlés, függő kérdés, függő felszólítás** – ez utóbbihoz tartozik a **kérés** és a **tiltás** is. E három típust grammatikai tulajdonságait illetően a mondatok hasonló szerkezete köti össze. Az indoeurópai nyelvektől eltérően **nincs olyan közös paradigmatiszus jellemzőjük**, mely általánosan jellemezné a függő beszédet. Nincs „Reported Speech”, a cezúra az idő/mód használatában a magyarban másutt van: a **kijelentő módot akkor váltja fel a kötőmód, ha megjelenik a cél, szándék, azaz a törekvés egy, a közlés pillanatban még nem megvalósított cél felé**. [A *cél, szándék* funkcionális kategóriák]

<sup>1</sup> A szögletes zárójelekben található címek Hegedűs Rita: *Funkcionális magyar nyelvtan* fejezetcímeire utalnak (tervezett megjelenés: 2013).



## 2.1. A függő közlés

*Péter azt mondta: „Elfogyott a zsebpénzem.”* Az idézett szöveg két egységből áll. Az első leszögezi a közlés tényét, a második a közlés tartalmát. Mindkét mondat grammatikailag teljes, lezárt mondat, az elsőben találunk olyan névmási elemet, mely a szöveg összefüggését biztosító szabályok szerint utal a második mondatra. A második mondat tartalma határozott tárgyként egészíti ki az elsőt.

A szövegösszefüggést biztosító névmási elem (*azt*) elhagyható, az első mondat igéjének határozott ragozása továbbra is biztosítja a kohéziót: *Péter közölte: „Elfogyott a zsebpénzem”.*

A közlés ténye és tartalma egy szervesen összetett mondatra alakítható a *hogy* tartalomváró kötőszó segítségével. Az így kapott alárendelő összetett mondatban az új információt, a tematikus szerepet a mellékmondat hordozza. Az így létrejött mondatokra jellemző, hogy a közlés forrása semmilyen hatást nem gyakorol a mondatban foglaltak megvalósulására, az tőle függetlenül megy vagy nem megy végbe. Szerkezetüket tekintve ezek alárendelő összetett mondatok, legtöbbször tárgyi, de szinte kivétel nélkül mindenképpen finális határozói mellékmondatokkal. Ebbe a kategóriába sorolhatók be az észlelést, érzékelést, gondolatot, tudást kifejtő közlések is:

<i>János észrevette, hogy közeledik a barátja.</i>	tárgyi alárendelés
<i>Mari érezte, hogy átjárja a meleg.</i>	
<i>Kati meglátta, hogy a kutya ellopta a kolbászt.</i>	
<i>A nagymama tapasztalta, hogy milyen a jó orvosi ellátás.</i>	
<i>Juli azt üzent, hogy megvette a könyvet.</i>	véghatározói (finális) alárendelések
<i>A papa arra gondolt, hogy ilyen szép napon kimegy sétálni.</i>	
<i>A tanár (nem) számolt azzal, hogy a diákok ilyen lusták.</i>	
<i>Lili nem számított rá, hogy a férje korán hazaérkezik.</i>	

### 2.1.1. Szerkezeti összefüggések – személyjelölés és deixis

A független közlésekhez képest mindenféle függő szituációban (kérdés, felszólítás stb.) értelemszerűen megváltoznak a szituáció viszonyítási pontjai. Ennek következtében megváltoznak a személyi viszonyok: *Kovács János azt mondja: Magammal viszem a kalapomat.* < *Kovács János azt mondja, hogy magával viszi a kalapját.* Valamint megváltoznak azok az igék is, amelyeknek jelentése tartalmaz valamilyen, a beszélő helyzetére, nézőpontjára utaló elemet (deiktikus igék). Például: *János mondja: Juliska, holnap elmegyek hozzád.* A mondat Juliska interpretációjában: *János azt mondja, hogy holnap eljön hozzám.* Vagy: *A mama mondja Pistikének: Kisfiam, hozd ide a dugóhúzó!* Ugyanez Pistike előadásában: *A mama azt mondta, hogy vigyem oda neki a dugóhúzót* (vö. Hegedűs 2004: 218–219; Szűcs 2004).

### 2.1.2. Szerkezeti összefüggések – időviszonyok a függő közlésben

A függő mondatoknak a magyarban nincs kötelező – abszolút – időviszonyítási rendszere. E mondatoknál kétféle eseményidőt viszonyítanak egymáshoz: a főmondat igéje az evidencia – közlés, hallás, látás, tapasztalás – idejét adja meg, a mellékmondat igéje az idézett eseményét. [*Idő* mint formális és funkcionális kategória]

Mondják,  
Mondták,      hogy férjnél vagy. (most, a beszéd pillanatában)

Mondják,  
Mondták,      hogy férjnél voltál. (régén, a beszélgetésünk előtt,)

A mellékmondatbeli **befejezett** események grammatikai ideje arra utal, hogy a főmondat beszédeidejéhez képest a mellékmondat eseménye lezárult-e már, vagy a jövőben fog végbemenni [Aspektus].

Mondják, hogy      Péter elutazik. /Péter megnősül.(a jövőben)  
                         Péter elutazott. /Péter megnősült. (régén, a beszélgetésünk előtt)

Mondták, hogy      Péter elutazik. /Péter megnősül.(a jövőben)  
                         Péter elutazott./ Péter megnősült. (régén, a beszélgetésünk előtt)

A közlést jelentő igék mellől, ha az *azt* mutató névmási utalószó ott van, elmaradhat a *hogy* kötőszó: *Gábor azt mondta, elviszi a kocsit; Piroska azt mesélte, szereti a farkast.*

### 3. Átmenet a cél/szándék felé

Tiszta esetek, éles kategóriák a nyelvhasználatban nincsenek. Épp ezért nagyon nehéz kijelölni a pontos határt, meddig van egy igének evidenciális jelentése – azaz jelzi, hogy a beszélő honnan szerezte ismereteit –, ill. mikortól telítődik meg annyi érzellemmel, akarattal, hogy átformálódjék szándékká. A szituációtól függően akár ugyanaz az ige is szerepelhet többféle jelentésben. Például: *A barátom **azt mondta**, hogy a Föld tányér alakú.* – ebben az esetben kizárólag a barát az információ forrása. *A barátom **azt mondta**, hogy menjünk el Föld körüli útra.* – itt már egyértelműen előtérbe kerül a szándék, melynek megvalósítását még csak tervezi a különleges barát; egyelőre csak verbálisan inspirálja főszereplőnket a részvételre. *A barátom **rávette, kényszerített arra**, hogy elkísérjem a világ körüli útra.* – itt a cél megvalósításáért akár fizikális erőfeszítést is tesz a barát. Amint a cél, szándék kitapinthatóvá válik, ez grammatikailag is testet

ölt a **kötőmódban**. A barátom **magával vitt** egy Föld körüli útra. – se cél, se szándék, marad egyszerűen a kommunikáció kifejező funkciója, némi áthallással a Bühler-féle Organon-modell *ábrázolásának* irányába (Bühler 1934: 28).

A célhoz/szándékhoz hozzátartozik, hogy a beszéd pillanatában még nem valósult meg, azután következik – vagy nem. Tehát valamilyen módon összefügg a bizonytalanság kifejezésével is. [Funkció: *bizonytalanság*; Összefüggések: *modalitás*] A bizonytalanságnál erősebb a kételkedés, melyet a függő állítások mellékmondatának feltételes módja fejez ki: *Nem hiszem, hogy János valaha is elvinné Marit. Nem hiszem, hogy Mari valaha is magától elvált volna Jánostól.* [Funkció: *kételkedés*; Összefüggések: *modalitás*; Formák: *mód*] A láthatatlan csomópontokat összekötő láthatatlan vonalakból kezd kibontakozni a beszélői attitűdöt a formai eszközökkel összekötő hálózat, melyet a grammatikában a száraz *modalitás* kategória jelenít meg.

### 3.1. Függő felszólítás, parancs, tiltás, kérés

Mint ahogyan a kijelentésnél, a felszólítás-tiltás, kérés esetében is olyan szerkezetekről van szó, amelyekben meg van nevezve az információ forrása. A direkt felszólítás paradigmája azokra a személyekre korlátozódik, akiket az adott nyelv megszólításként jelöl. Ez a magyar esetében a 2., ill. formális szituációban a 3. személy, az *önözés*. [Funkció: *megszólítás*]

A tipikus függő felszólításnál a címzett egyes / többes szám első személyű, ill. olyan harmadik személy, aki nem résztvevője, csak témája a diskursusnak. A közlő, esetünkben a parancsosztó, ill. felszólító, kérő személye vagy eltér a megszólítotttól, vagy – ez többes szám első személynél fordul elő – megegyezik vele. Utóbbi esetben a közlő része annak a csoportnak, amely tagjaira vonatkozik a felszólítás: *Már ötször mondtam, hogy induljunk végre!*

A függetlenhez hasonlóan a függő felszólítás nyelvtani formája is a kötőmód.

A KÖZLŐ („FELSZÓLÍTÓ”)	(A CÍMZETT – külön jelölése nem kötelező)	A FELSZÓLÍTÁS TARTALMA
	én> <i>nekem</i>	<i>álljak fel!</i>
	te> <i>neked</i> , <i>hogy</i>	<i>állj fel!</i>
<b>A tanár</b>	ő> <i>neki</i>	<i>álljon fel!</i>
<i>azt mondta</i>	mi> <i>nekünk</i>	<i>álljunk fel!</i>
	ti> <i>nektek</i>	<i>álljatok fel!</i>
	ők> <i>nekik</i>	<i>álljanak fel!</i>

A függő felszólításnál a szórendi szabályok továbbra is érvényben maradnak: a nyomatékos mondatrész közvetlenül megelőzi az igét. A felszólítás alapesetében a nyomatékos az ige van, ezért az igeikötő az ige után kerül. Például: *Megparancsolom, hogy tüntesd el ezeket a szörnyű plakátokat a szobádból! ,Utasítom, hogy szüntesse meg a bejárat akadályozását!, Mondtam már, hogy a kaktuszt tedd ki a napra!*

Kérésnél a főmondat igéjének szemantikája mutatja a megnyilatkozás típusát: *Kérem, hozzon két sört!; Kérlek, a kék szoknyámat add ide!*

A közvetett tiltás érdekes szórendi következményekkel jár. Figyelembe kell venni a közlés igéjének **jelentését** – nem a formáját! –, s ha az tartalmazza a **negatív szándék** jegyet, az igekötő/igemódosító az ige előtti helyre kerül. Tehát a negatív tiltást külön grammatikai eszköz jelzi<sup>2</sup>: *Megtiltom, hogy a kutya belefeküdjön az ágyba!; Nem engedem, hogy rágyújts a szobában!; A rossz gondolatok megakadályoznak abban, hogy továbbfejlődj!* (itt nem egyértelműen függő tiltásról van szó, határeset).

### 3.2. A függő kérdés

A közvetlen kérdés alapvető funkciója az információszerzés. A függő kérdés emellett, ill. ezen túl ráirányítja a figyelmet az információ forrására, ill. az információszerzés egyéb körülményeire is.

Az első esetben a beszélő közvetlenül a megszólítotthoz intézi a kérdését, a függő kérdésnél egy főrendelt mondat segítségével, indirekt módon próbál a szükséges ismeretek birtokába jutni:

<i>Tessék mondani, szabad ez a hely?</i>	Formálisan felszólító mondat.
<i>Nem tudom, hogy Pista ráér-e holnap. Megérdeklődöm, hogy van-e a vonatunknak csatlakozása Sorokpolányba.</i>	Formálisan kijelentő mondat, funkcióját tekintve a beszélő vagy önmagához, vagy egy 3. személyhez intézi a kérdést.

A függő kérdések szerkezetileg a *hogy*-os alárendelő mondatokhoz tartoznak. A főmondat igéje önmagában is kérdést, ill. a legtöbb esetben bizonytalanságot fejez ki: *Nem vagyok biztos abban, hogy ..., Megkérdezem, hogy ..., Megérdeklődöm, hogy ..., Azon gondolkozom, hogy. ....* Magát a kérdést az alárendelt mellékmondat tartalmazza.

	DIREKT	INDIREKT KÉRDÉS	
KIEGÉSZÍTENDŐ	<i>Merre menjünk?</i>	<i>Megérdeklődöm, hogy merre menjünk.</i>	a <i>hogy</i> kötőszó elmaradhat
	<i>Kivel találkozott János?</i>	<i>Nem tudom, hogy kivel találkozott János.</i>	
ELDÖNTENDŐ	<i>Kérsz kávét?</i>	<i>Nem tudom, (hogy) kérek-e.</i>	Az <b>-e</b> kérdőszó a függő eldöntendő kérdésben kötelező A <i>hogy</i> és a <i>vajon</i> nem fér el egy mondatban, választani kell. [Funkció:Kérdés, válasz]
	<i>Vajon hazaért már Juli?</i>	<i>Nem tudom, (vajon) hazaért-e Juli.</i>	

<sup>2</sup> „...it is worth nothing that negativ declaratives also generally involve significant structural changes from the positive type in the world's languages” (W. Croft 1994: 466).

	Elmész az orvoshoz?	Nem tudom, elmegyek-e orvoshoz.	!
		Nem tudom, hogy elmenjek-e orvoshoz.	
	Jöjjön ma az orvos?	Megkérdezem, hogy jöjjön-e ma az orvos.	Kell-e jönnie, szükség van-e a látogatására?

A mondat cselekvőjének szándéka, ill. az adott, a cselekvő alany által nem befolyásolható körülmények szerepet játszanak a mellékmondat igemódjának megválasztásában. Attól függően, hogy a kérdéses szituáció mennyire függ a beszélő szándékától, a mellékmondat igei állítmánya kötőmódba kerülhet:

Megérdeklődöm, hogy milyen idő lesz holnap.	objektív tényre kérdez rá
Megérdeklődöm, hogy esni fog-e az eső.	objektív tényre kérdez rá
Megkérdezem a férjemet, hogy mikor jön haza.	más személytől függ a döntés
Megkérdezem a férjemet, <b>hogy mikorra jöjjen haza.</b> (Megkérdezem a férjemet, hogy mikorra kell hazajönnöm.)	indirekt felszólításra kérdez rá: 'A férjem azt mondta, hogy jöjjen haza' – erre kérdez rá a beszélő.
Nem tudom, hogy mikorra érek haza.	bizonytalanság, ennek oka valamely külső körülménytől függ
Nem tudom, hogy mikorra <b>jöjjen haza.</b>	bizonytalanság, ennek oka valamely belső körülménytől, a cselekvő döntésétől függ
Nem tudom, hogy hazajövök-e.	bizonytalanság, ennek oka valamely külső körülménytől függ
Nem tudom, hogy <b>hazajöjjen-e</b> még ma.	bizonytalanság, ennek oka valamely belső körülménytől, a cselekvő döntésétől függ

### 3.3 A függő mondatok szórendjének összehasonlítása

Függő felszólítás	Függő kijelentés	Függő kérdés
Az apám megkért (arra), hogy látogassam meg.	Arra várok, hogy meglátogathassam az apámat.	Megkérdezem, hogy meglátogassam-e Pétert.
Felszólítottak (arra), hogy fizessem be az adót <b>DE:</b> Megakadályozták, hogy befizessem az adóhátralékomat.	Arra vágyom, hogy eltöröljenek minden adót.	Azt szeretném tudni, hogy befizethetem-e végre az adót.
Az anyja megkért, hogy látogassam meg Pétert. <b>De:</b> Az anyja megtiltotta, hogy meglátogassam Pétert.	Abban biztos vagyok, hogy holnap meglátogatom Pétert.	Megkérdezem, hogy mikor látogassam meg Pétert.

### 3.4. A függő mondatok intonációs sajátosságai

A mondatok dallamívének vizsgálatakor most csak a funkció-megkülönböztető szerepre hívnám fel a figyelmet. A függő kérdést és függő kijelentést kizárólag a kétféle intonáció alapján tudjuk azonosítani: [Funkciók: *függő beszéd*, Formák: *összetett mondat*; Hangtan: *intonáció*]

Függő kérdés:

\_\_\_\_\_ /      \_\_\_\_\_ /  
**Érdekl**i, | *hog*y **van**-e még jegy?  
**Tud**ja, | *hog*y **ez** a legjobb magyar bor?

Függő kijelentés:

\_\_\_\_\_ \      \_\_\_\_\_ \  
**Érdekl**i, | *hog*y **van**-e még jegy.  
**Tud**ja, | *hog*y **ez** a legjobb magyar bor.

## 4. Összegzés

A nyelv formális és funkcionális oldala apró, egymásba érő pontokon érintkező, sűrű hálózatként képzelhető el. Egy-egy formai eszközhöz több, apróbb-nagyobb funkcionális egység rendelhető. A formai eszközök száma véges, a funkcionális egységek száma végtelen. Egy funkcionális szemléletű pedagógiai nyelvtan feladata, hogy megtalálja és leírja a prototipikus funkciókat, majd hozzárendelve a struktúrát működésében mutassa be a nyelvet. A függő beszéd mint funkcionális kategória bemutatása ebből kívánt ízelítőt adni<sup>3</sup>. A megjelenés alatt álló nyelvtan nem szorosan vett módszertani útmutató, amely közvetlenül alkalmazható a magyar mint idegen nyelv oktatásában. Sokkal inkább magyar- és idegennyelv-tanároknak szóló alapvetés, hídverés, melyre támaszkodva megtervezhetik saját tananyagaikat. Olyan szemüveg, amely mindig a funkciókra fókuszál, összekötve ezt a funkciók hordozóinak formai megjelenítésével és belső, szerves összefüggéseivel.

<sup>3</sup> A *Magyar nyelvtan. Formák-Funkciók-Összefüggések* megjelenése óta sok víz lefolyt a Dunán, mely sem konkrét, sem átvitt értelemben nem sodorta magával szerény munkámat. Használják, keresik, időnként még kritizálják is – tehát él. Ez bátorított fel arra, hogy külsőleg-belsőleg megfiatalítva, másodszor is útjára bocsássam, szolgálva vele egy egyre kevésbé megbecsült szakma mindezek ellenére elhivatott és lelkes művelőit, a magyarnyelv-tanárokat.

## Irodalom

Bühler, Karl 1934. *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer.

Croft, William 1994. Speech act classification, language typology and cognition. In: Tsohatzidis (eds.): *Foundation of Speech Act Theory*. Routledge. 432–475.

Hegedűs Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta Kiadó.

Hegedűs Rita 2012. Teaching First And Second Languages Side By Side:

Challenges Of Education In The 21st Century. *Lingue antiche e moderne* 1. 73–87.[http://all.uniud.it/lam/lamrep/2012/LAM\\_1\\_2012\\_Hegedus.pdf](http://all.uniud.it/lam/lamrep/2012/LAM_1_2012_Hegedus.pdf)

Szűcs Tibor 2004. A közel–távol szembenállás jelentősége a magyar nyelv rendszerében. *Hungarológiai Évkönyv* 5. 163–173.

Illés-Molnár Márta\*

# VÁZLATOK A MAGYAR MINT SZÁRMAZÁSI NYELV TANÍTÁSÁHOZ I. A modulkapcsolódási pontok és a nyelvi fejlesztés

## Abstract

The paper presents a possibility of teaching Hungarian as a Heritage Language (HHL) in the secondary school. It enumerates the knowledge groups (the modules of grammar, literature, history, geography and the history of art) whose connections can offer the complete knowledge of Hungarian (as a Heritage) Language. The teaching/learning process of HHL primarily focuses on language development, but cultural knowledge is an important and necessary part of the communicative competence. The author presents teaching examples and argues for the necessity for a core curriculum.

**Kulcsszavak:** származási nyelv, származásnyelv, nyelvi fejlesztés, kulturális ismeretek, tanulási-tanítási folyamat

## 1. Bevezetés

A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata 2010-es számában megjelent tanulmányomban<sup>1</sup> (Illés-Molnár 2010: 67–81) a magyar mint származási nyelv tanításának elméleti alapjaival foglalkozom. A mellékletben bemutatok egy modulterképet, amelyben felvázolok egy általam lehetségesnek, illetve szükségesnek tartott ismeretanyag-együttest, mint a tervezett tantárgy kánonját. A tananyagot a magyarországi közoktatásban megjelenő tanegységek alapján rendezem modulokba: nyelvtani, irodalmi, történelmi, földrajzi és művelődéstörténeti ismereteket nevezek meg, melyeket további témakörökre, témákra bontok. „Az ebből továbbfejlesztendő tanterv tartalmazza majd a modulkapcsolódási pontokat is, melyek segítségével az egyes ismeretkörök egymásba fűzhetők és tovább bonthatóak lesznek” (Illés-Molnár 2010: 74).

Jelen írásomban a modulok, azon belül is az egyes témák lehetséges kapcsolási módját szemléltetem az ismeret-együtteseknek az 5–6. évfolyamban megjelenő témakörein keresztül. Jóllehet két évvel ezelőtt az egyes modulok témakörökre és témákra osztását jelöltem modulterképként, a valódi térkép az, amikor is a tanítási-tanulási folyamat

\* Illés-Molnár Márta, PhD hallgató, ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola; marta\_illes@hotmail.com

<sup>1</sup> Ezúton szeretném a dolgozat 1. táblázatában (Szociokulturális nyelvi egységek a magyar mint származási nyelv tantárgy ismeretköreiből) található hibát javítani. Szociokulturális nyelvi egység: A kecske is jóllakjék, a káposzta is megmaradjon; lelőhely, forma: közmondás.



útján összekapcsoljuk és végigvezetjük az ismeretkörök témáit. Dolgozatomban a magyar mint származási nyelv oktatásának ezt a tanítási gyakorlatom során kipróbált és sikeresen alkalmazott formáját mutatom be.

## 2. Magyar nyelv, magyar kultúra

Mielőtt rátérek a lehetséges oktatási, tantervi modell vázolására, csokorba gyűjtöm a származási nyelvnek és az oktatásának jellemzőit, melyek a következő fejezetekben ismertetett tananyag-felépítés magyarázatául (is) szolgálhatnak.

1. A származási nyelv az egyén egyik vagy mindkét szülőjének az anyanyelve, de nem feltétlenül az egyén első és/vagy legjobban birtokolt nyelve. E speciális nyelvtudási módról a kivándorlók második generációjától számítva beszélhetünk. A származási nyelv tehát a kivándorlók első generációja szülőföldjének környezeti és/vagy hivatalos nyelve (vö. Illés-Molnár 2010: 69).
2. Ez a nyelvváltozat a származás szempontjából az egyén anyanyelve, belső és külső azonosulás tekintetében lehet az egyén anyanyelve, tudásának fokában és használatának mértékében az anyanyelv és az idegen nyelv között helyezkedik el (vö. Illés-Molnár 2010: 69).
3. A származási nyelvet beszélőknek – még ha nem is tartják a magyart anyanyelvüknek – nincs idegennyelv-tudatuk. Bár a magyar mint származási nyelv tanításában helyet kell, hogy kapjon az idegen nyelv tanításának módszertana is, semmiképpen nem szabad úgy kezelnünk, mintha valóban idegen nyelvet tanítanánk.
4. „A magyar mint származási nyelv tanításakor nem állíthatjuk követelményként a magyar nyelv – az életkornak megfelelő – teljes ismeretét. Feltételként kell azonban szabnunk a magyar nyelvi kompetencia meglétét” (Illés-Molnár 2009a: 64).
5. A magyar mint származási nyelv-tanulók esetében a kulturális tudásnak bele kell épülnie a kommunikatív kompetenciába ahhoz, hogy a magyar nyelvet mint „egyik anyanyelvet” használják. Amikor az emberek egy nyelvet anyanyelvi szinten ismernek, a hatalmas szókincs és a tökéletesen alkalmazott nyelvtani rendszer mellett közös tudással, tapasztalatokkal is rendelkeznek. A közös tudás elnyeréséhez a diaspóra tagjainak – mind egymáshoz, mind az anyaországi magyarsághoz mérten – hasonló ismeretanyagot kell feldolgoznia. Ennek átadására hivatott a magyarországi közoktatásban meghatározott tantervi követelményrendszerből „leképezett” származási nyelvi tananyag, amelynek az átadásához a nyelvhasználat fejlesztését szem előtt tartva kell a módszertant kidolgozni (vö. Illés-Molnár 2010: 72–4).

## 3. A származási nyelv tantárgy súlypontjai

„A 'magyar mint származási nyelv' tantárgy első és legfontosabb feladata a nyelvi képzés. Oktatása azonban nem (csak) nyelvvoktatás. A magyar nyelvi kompetencia kialakításához mint elsődleges feladathoz rendeljük a magyar (vonatkozású) kulturális ismereteket. Más oldalról megközelítve: a kulturális ismeretek átadásával egyidejűleg, azok

segítségével támasztjuk alá, erősítjük meg a nyelvi kompetenciát. A kulturált nyelvi magatartásra való felkészítés tehát a magyar nyelvi és irodalmi nevelés mellett a történelmi, a földrajzi, a művelődéstörténeti stb. ismeretek átadásával jár együtt. A fokozatosan bővülő szóhasználat, a szövegértési képesség fejlődése a tantárgyi integráció során tágítja a tanulók magyar nyelvi kompetenciáját. A tárgyi tudás alapvető eszköze a magyar nyelvi és kulturális kompetencia fejlesztésének” (Illés-Molnár 2009b).

### 3.1. Az ismeretek

*A magyar mint származási nyelv módszertanához* című írásom mellékletében közölt modulterkép (Illés-Molnár 2010: 76–81) „a középiskolai oktatás egységét 2–2 évfolyamot magába foglaló szakaszokra osztja. A szakaszok megnevezése és kijelölése a németországi általánosan képző iskolák rendszerét veszi figyelembe. Az általános iskolát a 4., a középiskola első szakaszát a 9/10., a középiskola felső szakaszát a 12/13. osztályban zárja” (Illés-Molnár 2010: 74). 5–6. osztályban az egyes modulok javasolt témakörei és témái:

1. NYELVTANI ISMERETEK: **Hangtan, helyes kiejtés** (A magyar ábécé és a betűrend; A magyar nyelv hangállománya; A hangsúlyozás, a hanglejtés), **A magyar helyesírás** (A magyar helyesírás szabályai; Helyesírási gyakorlatok); **Szótan** (A magyar nyelv szókészlete, a szóelemek; A jövevényszavak), **Mondattan** (A mondattípusok, a mondat szerkezete), **Szövegtan** (A szöveg szerkezete; A szöveg kidolgozása), **A magyar nyelv története** (A nyelvek típusai; A magyar nyelv eredete; A jövevényszavak; Nyelvemlékeink), **Közlés, közlésfolyamat, kommunikáció** (A kommunikáció; Nyelvhelyesség, nyelvhasználat).
2. IRODALMI ISMERETEK: **A magyar népköltészet, mondák és legendák** (A dal, a mese, a legenda és a monda; A magyar népdal; Magyar szólások, közmondások; A magyar népmesék; A magyar legendák; Régi magyar mondák; Magyar mondák a török világból és a kuruc korból), **A magyar gyermek és ifjúsági irodalom** (Versek gyermekeknek; Regények gyermekeknek).
3. TÖRTÉNELMI ISMERETEK: **A magyar nép vándorlása és a honfoglalás** (A magyar nép eredete; A magyar nép vándorlása; A honfoglalás; Az Árpád idejében elfoglalt területek; A magyar fejedelmek I. Istvánig; A honfoglalás előtti magyarság kultúrája; A magyarság kapcsolata más népekkel, kultúrákkal), **Magyarország az Árpád-korban** (Szent István és az államalapítás; Az Árpád-házi királyok; Társadalom és kultúra az Árpád-korban; A magyarság Európában).
4. MŰVELŐDÉSTÖRTÉNETI ISMERETEK: **Magyar népművészet** (Az ősmagyarság kultúrája; A népmesék és a népballadák; A népdalok és a néptánc; A népszokások; A népi vallásosság, a hiedelmek), **Magyar festészet és grafika** (A középkori művészet Magyarországon), **Magyar szobrászat és építészet** (A középkori művészet Magyarországon), **Magyar tudósok és feltalálók**.
5. FÖLDRAJZI ISMERETEK: **Magyarország földrajzi adottságai** (Magyarország a Kárpát-medencében; Magyarország éghajlati adottságai; Magyarország domborzata; Magyarország vízrajza; Magyarország növény és állatvilága), **Magyarország tájai és**

**régiói** (A Kárpát-medence tájai; A Dunántúl; A Duna-Tisza köze; A Tiszántúl; Magyarország nagyvárosai; Budapest, Magyarország fővárosa).

Az előzőekben bemutatott tananyagot a 2008/2009-es és a 2009/2010-es tanévekben – egyes témák kiemelésével, mások elhagyásával – 4 tanulóval dolgoztam fel. A tanulók közül a 2008/2009-es tanévben kettő hetedikes, egy nyolcadikos, egy kilencedikes volt. A tantervvázlat e változatát 2009 szeptemberére készítettem el a 2010-es írásomban megjelent formájában. Mivel a tanulókkal 2006. óta foglalkozom, a modultervben megjelenő egyes témákat már korábban feldolgoztuk, ezért már a 2009/2010-es tanév elején válthattunk a 7/8 osztály témáira.

### 3.2. A hangsúlyok

Amint azt a 3. fejezet első bekezdésében írtam, a magyar mint származási nyelv oktatásában a legfontosabb feladat a magyar nyelvi kompetenciák kialakítása. A 2. fejezet 3. pontjában megjegyeztem azt is, hogy a magyart mint származási nyelvet nem szabad idegen nyelvként kezelnünk, jóllehet néhány esetben élnünk kell az idegen-nyelv-tanítás módszertanával. A tananyag vázának nem a nyelvtani ismereteknek kell megtennünk. Ezeknek át kell szőniük az egész tananyagot. „Tehát nem arról van szó, hogy ne oktassunk grammatikát, hanem arról, hogy ne különálló, a többi tanulási egysegtől elkülönülő modulként szerepeljen” – állítja Fóris-Ferenczi Rita (2007: 87–8), majd így folytatja: „A gyakorlatias, a praktikus tudás mellett tehát a nyelvi ismeretekre alapozó műveltség is fontos összetevője, kulturálisan meghatározott része a tudásunknak”. Véleményem szerint élnünk kell a magyar nyelv(tan) oktatásának két lehetséges módjával: a formálissal és a funkcionálissal. A származási nyelv-tanulóknak (a magasabb iskolai szinteken) szükségük van arra, hogy a magyar nyelvtani ismereteket rendszerben lássák, s ebből következően például össze tudják hasonlítani első nyelvükkel, esetünkben a némettel. Szükségük van arra is, hogy ezeket az ismereteket a gyakorlatban alkalmazzák, elmélyítsék, pontosabban mondva megértsék.

Hasonlóképpen van ez az összes többi ismerettel: bizonyos pontokon keresztezik, kiegészítik egymást. Egy homogén tematikájú tanórát, például csak irodalom, történelem vagy földrajzórát, ahogy ezek a magyar közoktatásban megjelennek, nem is tartok célravezetőnek. Egy tanórán belül természetesen „súlyozunk”, például a történelemből „indulunk ki”. Más tanóra nagyobb részét valóban a helyesírás gyakorlásának vagy a mondatstruktúráknak szenteljük, ahogy ezt a tanítandó anyag megkívánja. Tananyagvázlatomban azonban (vagy éppen ezért) szükségesnek tartom az ismeretanyagot „tárgyak szerint” csoportosítani, hiszen mielőtt nekifognánk a tanításnak, nekünk tanároknak ismernünk kell az eszközöket és a konkrét témákat, amelyeknek a segítségével a nyelvi és a kulturális ismereteket kialakítani, fejleszteni kívánjuk. Lényeges azt is szem előtt tartanunk, hogy a konkrét témák felsorolását az idősebb tanulók szintén elvárják tőlünk.

Egy Magyarországon élő, ott szocializálódott „és a magyar közoktatási rendszerben tanult fiatal fokozatosan és a kultúrába teljesen integrálódva tanulja meg hazája

történelmét, irodalmát, művészetét, földrajzát és még sok más ismeretet. A külföldiek számára ezen ismeretek átadása speciális módszertant kíván, s magát az anyagot is úgy kell 'csomagolni', hogy az emészthető legyen, érdeklődést keltsen, és tartalmazzon olyan gondosan megválogatott kapcsolódási pontokat, amelyek segítséget adnak a külföldinek abban, hogy 'ráhangolódhasson' a számára idegen, s e segítség nélkül akár elriasztó ismeretekre" (Szőnyi 2006: 177). Szőnyi György Endre idézett sorai a magyart mint idegen nyelvet tanulókra, illetve hungarológiát hallgatókra vonatkoznak. Mivel a magyart mint származási nyelvet tanulók nem (teljesen) a magyar nyelvbe, a magyar kultúrába szocializálódnak, rájuk szintén érvényes a megállapítás. Szőnyi a magyar kultúra elsődleges súlypontját a történelemben jelöli meg. Óva int attól, hogy adat- és dátumtömeggel bombázzuk tanítványainak, helyette javasolja, hogy jelöljünk ki a magyar történelemből öt-hat szimbolikusan is fontos csomópontot, úgymint a magyarok vándorlását, az államalapítást, Mátyás korát, a reformkort és a 20. század eseményeit (Szőnyi 2006: 178–179). Mindezek előtt felhívja az olvasó figyelmét arra is, hogy a történelem, mint közösségi emlék megteremti a hovatartozás érzését, amit identitásnak neveznek (Szőnyi 2006: 177). Szőnyi azért tartja fontosnak a magyar történelem bemutatását az idegen ajkúak számára, mert meglátása szerint azzal tudjuk őket leginkább a „magyar kultúrára hangolni”. Mindegy, hogy utána vagy ezzel párhuzamosan tanítjuk őket, de mindenképpen ebből következik a többi kulturális ismeret nagy része. Az elmúlt évek tanítási gyakorlata során jutottam én is arra az álláspontra, hogy a középiskolai szakaszban (azaz az általánosan képző iskolák 5. osztályától) a magyar mint származási nyelv oktatásában a maguk kronológiai sorrendjében épp a történelmi ismeretek adhatják meg azt a csapásvonalat, melyet követve ki lehet bontani a magyar kultúrát, s ezáltal el lehet mélyíteni a kommunikatív készségeket is. A fentiek értelmében a tanulókat nemcsak a magyar kultúrára, hanem magyar identításra is „hangoljuk”.

#### 4. Ahogy a tanítási gyakorlat során megvalósult

Mint ezt az előző fejezet utolsó bekezdésében írom, nagyon jó megoldásnak tartom a magyar mint származási nyelv tárgyát képező ismereteket (azokat, amelyek erre alkalmasak) a magyar történelem fonalára felfűzni. Amikor Németországban 2006 szeptemberében elkezdtem a magyart mint származási nyelvet tanítani, a tanulócsoporthoz meglehetősen heterogén volt. A csoportban az általánosan képző iskolák 2. osztályától a 7.-ig voltak tanulók. Volt köztük magyarul folyékonyan beszélő, írni-olvasni tudó és alig értő; jó képességű, érdeklődő és gyengébb. Hamarosan csoportot bontottunk: a kicsiket alsó tagozatos tanító néni foglalkoztatta, a „felső tagozatosokkal” 2007 szeptemberében elsőként a magyar nép vándorlását és a csodaszarvas regéjét (Móra Ferenc: *Rege a csodaszarvasról*) vettem. Ekkor azonban még meglehetősen „találomra” tanítottunk. Ahogy a 3.1. pontban írom, a 2008/2009-es tanévtől kezdtem kidolgozni (és a mai napig finomítom) a 2009 szeptemberére elkészített tananyagfelosztást.

Az 1. táblázatban az első történelmi témakör, *A magyar nép vándorlása és a honfoglalás* egy lehetséges, a tanítási gyakorlatom során megvalósított feldolgozási módját

mutatom be. A táblázatban felsorolt kapcsolódó ismeretek a történelem témakörnél megjeleníthetők, a fennmaradó négy ismeretkörhöz természetesen még tartozik tananyag (l. 3.1.).

### 1. táblázat

#### A magyar nép vándorlása és a honfoglalás témaköre

TÉMAKÖR	<b>A magyar nép vándorlása és a honfoglalás</b>	
TÉMÁK	A magyar nép eredete és vándorlása	
	A honfoglalás előtti magyarság kultúrája és társadalmi berendezkedése	
	A honfoglalás, Az Árpád idejében elfoglalt területek	
	A magyar fejedelmek I. Istvánig	
KAPCSOLÓDÓ ISMERETEK	NYELVTAN	A magyar nyelv eredete, Ősi szavaink, A jövevényszavak, A tulajdonnevek (személynevek, földrajzi nevek) helyesírása, Szövegek olvasása és értelmezése, Szövegek szerkesztése szóban és írásban.
	IRODALOM	Régi magyar mondák: A magyarok eredete, A csodaszarvas, Attila a hunok királya, Isten kardja, A vérszerződés, A honfoglalás.
	MŰVELŐDÉS-TÖRTÉNET	A honfoglaló magyarok tárgyai, ruházata, eszközei. Az ősmagyarság gondolkodásmódja, hitvilága, annak továbbélése, fennmaradása a magyar kultúrában.
	FÖLDRAJZ	Magyar helységnevek a honfoglalás idejéből, A honfoglalók által benépesített területek a Kárpát-medencében, a mai Magyarországon, Szomszédaink a honfoglalás idején – szomszédaink ma.
A TÉMAKÖR LEÍRÁSA	Az 5–6. osztályban a történelmi ismeretek keretében a tanulók megismerkednek a magyar nép eredetének elméleteivel. Fejlesztik az időrendben való gondolkodás és az időrend szóbeli kifejezésének képességét. Ismerik a magyarság szállásterületeit, ezek földrajzi megnevezéseit. Összehasonlítják a honfoglalás kori elnevezéseket a magyarság lakta területek, városok stb. mai elnevezésével.	
BEMENET	A tanulók képesek összefüggő szöveget olvasni és (tanári segítséggel) értelmezni. Ismerik már a magyarság eredetmondáinak egy részét és a honfoglalás történetét.	
A TANÍTÁS CÉLJA	Kialakítani a tanulóknak a történelemszemléletet, az időrendben való gondolkodás képességét. A tanulók megismerkednek a magyarság származásával, az államalapítás előzményeivel, közelebb kerülnek hozzá, könnyebben azonosulnak vele. A tanulók képesek felismerni a kapcsolatot, a folytonosságot az ősmagyarság és a mai magyarság, szintúgy a 8-9. századi és a 21. századi Európa, az európai népek között.	
KIMENET	A tanulók használják az időrend tagolására szolgáló kifejezéseket (évtized, évszázad, évezred). Felismerik és megfogalmazzák az összefüggéseket az egyes történelmi események között. Véleményt nyilvánítanak, vitatkoznak a magyarok vándorlásának és honfoglalásának lehetséges körülményeiről. Különbséget tudnak tenni, illetve párhuzamot tudnak vonni a tudományos állásfoglalás és a mondai hagyomány között. Térkép segítségével meg tudnak határozni, le tudnak írni egy-egy területet, földrajzi kiterjedést. Olvasott szöveget feldolgoznak, ismereteiket írásban összefoglalják.	

A bemutatott témakört négy témára osztom föl. Az egyes témákra szánt időt időbeli lehetőségünkhöz mérten, illetve tanulóink érdeklődését figyelembe véve variálhatjuk, az egyes témákat esetleg össze is vonhatjuk. A témakört tanulóimmal a kapcsolódó nyelvtani ismeretekkel kezdtem, a magyar nyelv eredetével. Az uráli alapnyelvből kiindulva rajzoltuk be a vaktérképen őseink szálláshelyeit, majd Magna Hungáriától Levédián át Etelköz felé haladva kapcsolódtunk az irodalmi ismeretekhez, amikor is Anonymus lett a vezetőnk, hogy a krónikája nyomán írt sorokat olvasva a vaktérképen tovább rajzoljuk a magyarok útját, bevonulását a Kárpát-medencébe és kijelöljük az Árpád fejedelemsége alatt elfoglalt területeket. Eközben megismerkedtünk a honfoglaló magyarok tárgyaival, ruházatával, gondolkodásmódjával és hitvilágával is.

Az egyes témák kibontását – mint tanítási segédletet – szintén fontosnak tartom, azonban mint ahogy az egyes témákra szánt időt, a feldolgozás módját is rugalmasan kell kezelnünk. A 2. táblázatban bemutatom a vizsgált témakör lehetséges tevékenységformáit és módszereit.

## 2. táblázat

### Tartalmak, tevékenységformák és módszerek A magyar nép vándorlása és a honfoglalás témakörben

TÉMÁK	TARTALOM, TEVÉKENYSÉGFORMÁK, MÓDSZEREK
A MAGYAR NÉP EREDETE ÉS VÁNDORLÁSA	A magyarság származására vonatkozó elméletek megismerése, értelmezése. Nyelvtörténeti és régészeti (antropológiai) bizonyítékok bemutatása. A tanulók a magyarok vándorlásának térképe segítségével és további (olvasott) ismereteik alapján meghatározzák a magyarság Európába érkezésének útvonalát, a vándorlások idejét és nagyobb (lehetséges) állomásait. A tanulók összevetik a magyar nyelvtörténeti korszakokat a magyar mondavilág eseményeivel. Elmondják, leírják véleményüket, ismereteiket.
A HONFOGLALÁS ELŐTTI MAGYARSÁG KULTÚRÁJA ÉS TÁRSADALMI BERENDEZKEDÉSE	Olvasott és hallott szöveg értelmezése, feldolgozása. A tanulók az egyes tankönyvek ismertetéseiből és tanári közlésből megismerkednek a honfoglalás előtti magyarság kultúrájával és társadalmi berendezkedésével. Megismerik és elsajátítják a fogalmakat: <i>többisten-hit, egyistenhit, anyajogú társadalom, apajogú társadalom, gyula, kende, vérségi öröklés, pogány, keresztény</i> stb.
A HONFOGLALÁS; AZ ÁRPÁD IDEJÉBEN ELFOGLALT TERÜLETEK	Irodalomolvasás, szövegértés. A tanulók az Anonymus-féle honfoglalás-történet segítségével megismerkednek a honfoglalás egyik lehetséges változatával. Tanári közlésből és olvasmányaikból megtudják az is, hogy más történetíróknál hogy jelenik meg a magyar honfoglalás. Az Anonymus-féle honfoglalás-történet szövegfeldolgozása során összegyűjtik a személy- és földrajzi neveket, meghatározzák a honfoglalók által (Árpád vezetése alatt) elfoglalt területeket (10). A területeket vaktérképen jelölik. A honfoglalás-kori magyar vitézeket és az ellenségek vezetőit jellemzik, bemutatják. A jelenkori Magyarország és Kárpát-medence térképe segítségével összegyűjtik azokat a földrajzi neveket, melyek a honfoglalás (azaz Anonymus) korában már léteztek, s a mai földrajzi megnevezések között is fellelhetők.
A MAGYAR FEJEDELMEK I. ISTVÁNIG	A tanulók olvasmányaikból és a tanári közlés segítségével összegyűjtik a magyar fejedelmeket uralkodásuk sorrendjében. Jellemzik őket. Összehasonlítják a pogány fejedelemséget a keresztény királysággal; összegyűjtik ezek jellemzőit, különbségeit.

Ahogy azt a táblázatból is olvashatjuk, *A magyar nép eredete és vándorlása* témánál – az Anonymus-féle honfoglalás-történet olvasását megelőzően – még számos alkalom kínálkozik az irodalmi ismeretek bővítésére. A régi magyar mondák szintén segítségül szolgálhatnak a vándorlás útvonalának meghatározásához is. Ekkor ismét a nyelvi fejlesztésnél járunk: a tanulóknak például *A csodaszarvas* monda eseményét kell beilleszteniük a nyelvtörténetből megismert magyar szálláshelyek sorába, és szóban vagy írásban meg kell indokolniuk, miért is gondolják így. Az egyik lehetséges magyarázat, hogy Nimród király az ugor őshazában lakott népével, amikor Hunor és Magor vadászatra indult. Miután a csodaszarvas nyomába eredtek és megtalálták asszonyaikat, majd nemzetségeket alapítottak, a magyarok Magor vezetésével nyugat felé mentek tovább és megalapították Magna Hungariát, míg a hunok dél-nyugat felé vették útjukat, és az 5. században Attila uralkodás alatt már a Kárpát-medencében éltek. Ekkor visszatérünk a történelem útjára és a tanulók bemutatják a fejedelmeket: Attilát, Álmost, Árpádot. Itt olvashatunk néhány mondát Attiláról, majd visszakanyarodunk a magyarsághoz, hiszen Magna Hungariából ők is a Kárpát-medence felé vették útjukat. A következő órát *A honfoglalás* olvasásával folytatjuk.

Az irodalmi szöveg olvasása egyben nyelvi fejlesztés, hiszen a tanulóknak helyesen kell magyarul olvasniuk és érteniük ahhoz, hogy a vaktérképen berajzolják az elfoglalt területeket. Ide írtam még a tulajdonnevek helyesírását is. A tanulók narancssárga kihúzófilccel jelölik a személy-, zölddel a földrajzi neveket. (A magyar nyelv szófajait korábbi tanulmányaikból már ismerik.) Ezzel párhuzamosan felütjük a jelenkori földrajzi atlaszt és megkeressük, mely földrajzi elnevezések voltak már meg Anonymus korában. És ha már a földrajzi és a személyneveknél tartunk, belelapozunk *A magyar helyesírás szabályai*-ba és megnézzük, hogyan is írjuk azokat helyesen. Miközben a vaktérképen berajzoljuk a honfoglalók által elfoglalt területeket (Anonymus krónikájában tízet találunk), kiváló alkalom kínálkozik arra, hogy megismerjük Magyarország domborzatát, vízrajzát és tájait, megtanuljuk az utóbbiak elnevezéseit. A nyelvtani ismeretekhez máris kapcsolódnak földrajziak is.

Véleményem szerint minden ismeretkörnek hasonlóképpen kell elkészíteni a „feloldását”. Ekkor egyrészt nagyon jól láthatjuk, hogy az egyes ismeretek mennyire fedik egymást, másrészt segítséget nyújtanak a tanároknak az ismeretek integrálásban, valamint kiindulási pontot nyújtanak saját módszerük kialakításához.

## 5. Néhány szó az indirekt nyelvi fejlesztésről

„Azok a tanárok, akik a magyart idegen nyelvként tanítják, az első órától kezdve javítják rendületlenül a szórendi hibákat, mert nem tudnak támpontot adni, szabályokat felsorakoztatni, amelyek alapján helyes magyar szöveg/mondat alkotható” – idézi tanulmányában Kövérné Nagyházi Bernadette (2003: 52) Naumenko-Papp Ágnes. Írásában mindkét szerző kiváló magyarázatot és segítséget ad a magyart mint idegen nyelvet tanítóknak. A szórendi hibák (és általában a nyelvi hibák) javításával én egyetértek, és nem osztom, hogy rendületlen javításuk egyenes következménye volna annak, hogy a tanárok nem tudnának támpontot adni, szabályokat felsorakoztatni. Az „átlagos” szár-

mazásinyelv-tanulónak erre nincs is szüksége, legalábbis a nyelvészeti magyarázatra nem. Kezdetben talán elég is annyi a magyar szórend indoklásául, hogy az igét tegyük a hangsúlyozandó mondatrész után. A magyar nyelvi kompetenciával bírónak nem is a szórenddel van a legnagyobb bajuk.

A magyart mint származási nyelvet tanuló iskolások tanításakor a rendületlen hibajavítás kötelező! Ők is a legjobban beszélt nyelvük kötött szórendjének hatására „szerkesztik” a „döcögős” magyar mondatokat, ám az ő esetükben ez az interferenciajelenség a magyar nyelvi beszélőközösségben „feloldódik”. Többször kell hallaniuk a helyes formát. A tanítás alatt ráadásul tudatosítjuk is bennük, hogy „kicsit jobban oda kellene figyelni”. Mert oda tudnak figyelni, ugyanis „bennük van”.

A valódi, azaz a „természetes” nyelvi képzés a tanórákon belül, a tananyag feldolgozása alatti beszélgetések alkalmával valósul meg leginkább. Ennek effektív voltáról természetesen csak kisszámú tanuló esetében beszélhetünk. A tanár számára kezdetben meglehetősen megerőltető, azonban érdemes magunkat „ráhangolni”, hogy egy-egy beszélgetés során következetesen javítsuk diákjainkat. Meglesz az eredménye!

- (1) **1. tanuló:** FELOLVAS  
 Tanár: [...] mit kell tudni?  
**2. tanuló:** ...*ehm, hogy felvette a kereszténységét.* (fiú, 13 éves, 2009.)  
 Tanár: Kereszténységet.  
**2. tanuló:** *Törvénybe megalapította...*  
 Tanár: Foglalta.  
*Törvénybe foglalta, hogy fel kell venni a kereszténységét, kereszténységet és vasárnaponként templomba kell járni. Tizenkét püspökséget akart emel... ööő alapítani, de csak tizet alapított.*  
**2. tanuló:**
- (2) **2. tanuló:** FELOLVAS  
 Tanár: Katonái. [...] Mi a különbség a katonai és a katonái között?  
**2. tanuló:** *Katonái: az övé.* (fiú, 13 éves, 2009.)  
 Tanár: [...] És katonai?  
**2. tanuló:** *A katonákhoz tartozó.*  
**1. tanuló:** FELOLVAS: „István sírjának felnyitásakor jobb kezét éppen találták.” *Miért kellett azt fölnyitani?* (fiú, 14 éves, 2009.)  
**2. tanuló:** *De most is még épp a jobb keze? [...] Jó, de nem szétporladt?*

Az első két példa beszélgetéseit diktafonnal rögzítettem, ezáltal magamat éppúgy tudtam ellenőrizni, mint tanítványaimat. Az első példából láthatjuk, hogy a tanuló a korrekció után helyesen használja a kifejezést, illetve magát javítja. A második példában ugyanaz a tanuló rosszul olvasta fel a tankönyv szövegét. Miután javítottam, rögtön rákérdeztem a hibásan olvasott forma és a szövegben szereplő jelentésére. Felolvasás közben a tanuló valószínűleg nem értette pontosan a mondatot, hiszen a *katonai* és a *katonái* között jelentésbeli különbség van, nem lehet őket felcserélni. A két szó jelen-



tésével azonban tisztában volt. A következőkben azonban már nem javítottam a tanulókat. Az első tanulónál például a *fölnyittani* igét, hiszen a használt forma dialektusból ered. A 2. tanulónál a *Jó, de nem szétporladt?* mondatot helyes lett volna korrigálni *Jó, de nem porladt szét?*-re. A tanár sok esetben azonban nem javít, mert nincs idő rá, s hála a magyar nyelv rugalmas szórendjének, a mondat érthető. Úgy gondolom, hogy ezt a mondatot is meg kellett volna ismételni a helyes sorrenddel, hogy ezáltal (illetve az ezt megelőző és követő hasonló korrekciók által) a szabályos forma rögzüljön a tanulóban.

Egy írásbeli fogalmazás javítását ugyan nem nevezhetjük indirekt nyelvi fejlesztésnek, azonban az ott vétett hibák mégis csak a spontán beszédben megjelenő hibákat vetítik előre, hiszen a tanuló azt és úgy írja le, amit és ahogyan a „belső fülével” hall. Az alábbiakban közlök egy rövid fogalmazást. Ezt a fogalmazást mi szóban javítottuk „helyes magyarra”. Ha van elég időnk, ugyanezt megtehetjük (a helyesírás mindenkori javítása mellett) írásban is.

(3) *A tanult anyag szerint Kézai Simonnak és Anonymusnak különböző véleményük van a magyar vándorlásról. Simon azt mondja, hogy a magyarok az ugor őshazából, Magna Hungárián keresztül Levédián és Etelközön át a Kárpátmedencebe vándoroltak. De Anonymus szerint a magyarok Oroszországon keresztül mentek a Kárpátmedencébe. Én azt mondom, hogy a magyarok Magna Hungáriába két vagy több csoportba feloszlottak és az egész területen Oroszországtól Levédiáig vándoroltak. Szerintem azért oszlottak fel több csoportra, mert így a víz meg az étel ellátás könnyebb. Azt hogy a magyarokat több helyen láttág szerintem csak így lehet meg magyarázni.* (fiú, 13 éves, 2009.)

A származásnyelv-tanártól természetesen nem várható el, hogy a tanórákon elhangzottakat diktafonra rögzítse, s amely szóbeli közlést spontán nem javított, a következő tanórán pótolja. A 3. írásbeli példában a helyesírási hibákon túl találunk még több hibát is a nyelvhelyességitől kezdve az igeikötő-használatig. A nyelvi fejlesztés érdekében hatékonynak tartom (a diákok hálásak is érte), ha az elkészített fogalmazásokat nem csak kijavítjuk (megadjuk a helyes formát), hanem meg is beszéljük, mégpedig analizáljuk a funkció szolgálatában.

## 6. Összefoglalás

A magyar mint származási nyelv tanulásának, tanításának elmélete és módszertana meglehetősen kidolgozatlan, ebben a témában szakirodalomról még nem beszélhetünk. A jelen dolgozat témaválasztását elsősorban az indokolja, hogy 2006 szeptemberétől foglalkozom magyar származású gyermekekkel Németországban, és e tanulók nagy része iskolai útjukon eljutott ahhoz a ponthoz, amikor is a magyartanulás „kézzel fogható eredményét” is fel szeretnék mutatni (például az érettségi bizonyítványukban vagy az egyetemi felvételinél). Az elmúlt években megismertem több más országból magyar mint származási nyelv oktatókat. A főbb kérdések szinte mindenhol hasonlóak: hivatalossá tehetjük-e az adott országban az oktatást, Magyarország elismeri-e,

készül-e egységes módszertan és tanterv, lesz-e szakirodalom és tanítási segédlet stb. Történt már több próbálkozás a világszerte működő magyar mint származási nyelv oktatás szakmai támogatására - például a budapesti Balassi Intézetben vagy a győri Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar kezdeményezésére. A rendezvényekre látogatók hasznos előadásokon, műhelymunkákon vehettek részt, pallérozva ezzel önön magyarságismereti tudásukat. A nyelvészeti előadások tartalma azonban vagy a magyar mint anyanyelv vagy a magyar mint idegen nyelv tárgyköréhez tartozott. Azt sajnos még sehol nem sikerült megfogalmazni, hogy mit értünk származásinyelv-tudás alatt, konkrétan mit is kell átadnunk tanítványainknak, mikor mondhatjuk a külföldön élő nem magyar környezeti és iskolai nyelvű egyénekre, hogy „anyanyelvi szinten” beszélnek magyarul.

Amikor egy idegen nyelv tudásáról beszélünk, általában rögtön a nyelvtudás fokát határozzuk meg: alapfok, középfok, felsőfok vagy A, B, C szint. Amikor nyelvtani, irodalmi, történelmi stb. ismeretekről beszélünk, mindenekelőtt az jut eszünkbe, amit magunk is tanultunk az általános és a középiskolában. Mint ahogy a nyelvvizsgaszintek, ez a tudástípus is egységes (itt tekintünk most el az ötjegyű osztályozási skálától), megközelítőleg tehát egyforma ismeretük van például a 20. századi magyar prózáról mindazoknak, akik sikeres érettségit tettek Magyarországon. Amennyiben az utóbbi mégiscsak eltérő, legyen annyira eltérő a magyar mint származásinyelv-ismeret is. Csak legyen! A külföldön élő magyarul jól beszélő magyar származású, de nem magyar állampolgársággal rendelkező középiskolások tehetnek magyar mint idegen nyelv érettségi vizsgát. Ugyanígy (a magyar állampolgársággal rendelkezők is) részt vehetnek Magyarországon egyetemi nyelvi felkészítőn. De mi a helyzet azokkal, akik például Németországban születettek, németnyelvű iskolákat látogattak, esetleg csak az egyik szülőjük magyar, ám ő „ügybuzgalomból” megszerezte nekik a magyar állampolgárságot is. Ők ugyan jól beszélnek magyarul, ám sem a nyelvi regiszterük, sem a tárgyi tudásuk nem elegendő ahhoz, hogy egy komplett magyar érettségit tegyenek. Nem is Magyarországon szeretnék folytatni a tanulmányaikat, azonban magyarnak (is) tartják magukat, s mint tudásuk egy részéről, maganyelv-tudásukról is számot kívánnak adni, ezt is „dokumentálni” szeretnék, hogy aztán „hivatalos formában” is fel tudják ezt mutatni, ha szükséges. Hogy ezt a tudást az adott országok oktatási rendszerében miként lehet elismertetni, a következő kérdés. A származási nyelv mint standard meghatározása az első.

## Irodalom

Fóris-Ferenczi Rita 2007. *Anyanyelv-pedagógia*. Kolozsvár: Ábel Kiadó.

Illés-Molnár Márta 2009a. Anyanyelv és idegen nyelv között félúton. A magyar nyelv oktatása és a németországi magyar diaszpóra. *THL<sub>2</sub> A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* 1–2: 58–65.

<http://www.ungarischunterricht-karlsruhe.de/publicisztika.html>

Illés-Molnár Márta 2009b. Minden anyanyelv származási nyelv, de nem minden származási nyelv anyanyelv. Gondolatok a németországi magyarság (anya)nyelv-pedagógiájához. *Anyanyelv-pedagógia*, 3.

<http://www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=191>,

lásd még: <http://www.ungarisch-unterricht-karlsruhe.de/publicisztika.html>

Illés-Molnár Márta 2010. A magyar mint származási nyelv módszertanához. A magyar nyelv és kultúra átadása szórványban élő iskoláskorúaknak. *THL<sub>2</sub> A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* 1–2: 67–81.

<http://www.ungarischunterricht-karlsruhe.de/publicisztika.html>

Kövérné Nagyházi Bernadette 2003. A magyar nyelv szórendjének egy lehetséges tanítási modellje – kezdő szinten. *Hungarológiai Évkönyv* 4: 52–65.

Szőnyi György Endre 2006. A magyar kultúra súlypontjai. In: Hegedűs Rita–Nádor Orsolya (szerk.) *Magyar Nyelvmester. A magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai alapismeretek*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 176–190.

Joachim László\*

# TÁRSADALMI ISMERETEK ÉS SZAKMÁK NYELVÉNEK OKTATÁSA A HARMADIK VILÁGBÓL ÉRKEZETT MIGRÁNS FELNŐTTEK SZÁMÁRA

## Abstract

This article presents best practices on special areas relating to the education of language and culture: introductory civics courses and technical language courses. As many students of these courses are adults (often having a family and a job) from outside Europe which is a relatively new phenomenon in the field of teaching Hungarian language and culture, the article highlights flexible ways courses are to be organized in order to fit the needs of these students. Most best practices in this article are from Sweden, Portugal and the United Kingdom (related projects operating in Hungary are also presented briefly) and they are based on the experience of short study trips (funded by the European Integration Fund) conducted by the Refugee Ministry of the Reformed Church of Hungary in 2011.

**Kulcsszavak:** *országismeret, szaknyelv, migráns, felnőttoktatás, harmadik országbeli*

## 1. Bevezetés

Bár a Magyarországra más kontinensekről érkezők száma nem nevezhető túlságosan magasnak, a tendencia összességében növekvőnek látszik, ha a 2000-es évek elejére vonatkozó adatokat összehasonlítjuk az évtized végének adataival<sup>1</sup>. Természetesen nagyon sokszínű csoportról (vagy inkább: csoportokról) van szó, akikkel kapcsolatban még viszonylag általános tendenciákat is csak kellő körültekintéssel érdemes megfogalmazni. Feltehető például, hogy e migránsok közül sokan szeretnék tökéletesíteni magyar nyelvtudásukat (vö. Örkény–Székelyi 2009: 95), még ha kérdés is, hogy ezt vajon mennyire képzelik el nyelvtanárok bevonásával. Nagyon valószínű ugyanakkor az is, hogy ezek a harmadik világ országaiból érkezett migránsok egyébként a nyelvtanulás szempontjából is rendkívül sokfélék: különböznek mind egymástól, mind a magyar mint idegen nyelv hagyományosan „tipikus”-nak mondott tanulóitól (vö. Csonka 2006: 164). Oktatásuk során így olyan szempontok, igények merülhetnek fel, amelyekre a hazai szakma válaszai még csak most vannak születőben, illetve nem vagy nem nagyon

---

\* Joachim László, magyar mint idegen nyelv tanár, Református Missziói Központ, Menekültmisszió (Iskolai Integrációs Program), joachimlaci@gmail.com

<sup>1</sup> A KSH Statisztikai Tükör 2011/27. száma mellékleteként megjelent *A bevándorló külföldi állampolgárok állampolgárság országa szerint* című táblázat a [http://www.ksh.hu/docs/hun/xtabla/nemzvand/tabl-nv09\\_04.html](http://www.ksh.hu/docs/hun/xtabla/nemzvand/tabl-nv09_04.html) címen érhető el (az utolsó ellenőrzés dátuma – a cikkben szereplő többi linkével együtt: 2012. május 9.).

számítanak elterjedtnek (és amely igények kielégítése ugyanakkor hozzájárulhat, sőt adott esetben szükséges lehet a Magyarországra más földrésről érkezettek boldogulásához, sikeres beilleszkedéséhez). Két, ebből a szempontból izgalmas terület a gyakorlatias megközelítésű társadalmi ismeretek / országismeret oktatása (amely többek között a mindennapokban, ügyintézés során történő eligazodásra, valamint a munkaerőpiacra történő belépésre való felkészítést tekinti egyik legfőbb céljának), valamint a szakmák nyelvének oktatása. Az ezen igényekre való magyarországi válaszadás még csak mostanában kezdődik el, így tanulságos lehet a migrációval hosszabb idő óta és nagyobb méretekben foglalkozó országok tapasztalataiból, példáiból legalább néhányat röviden megvizsgálni.

Szintén még a bevezetésben érdemes leszögezni, hogy ez az írás nem próbálja rendszerszerűen áttekinteni a harmadik világ országaiból érkezett migráns felnőttek oktatásával kapcsolatos kérdéseket, célja elsősorban néhány „jó gyakorlat” bemutatása a Református Missziói Központ Menekültmissziójának *Integrációs tapasztalatcseré 2011* nevű projektje során látogatott országokból, valamint néhány (a külföldi jó gyakorlatokhoz valamilyen szempontból hasonlító) hazai példa rövid megemlézése, bemutatása.

Az Európai Integrációs Alap finanszírozásával megvalósult projekt lényegét négy rövid tanulmányút adta, amelynek során a résztvevők migránsokkal foglalkozó szervezeteket látogattak az úti célul szolgáló négy város (Stockholm, London, Lisszabon és Madrid) egyikében. Mindenki igyekezett minél többet tanulni a meglátogatott szervezeteknél látott „jó gyakorlatokból”, hogy saját (migránsok integrációjához kapcsolódó) területén hasznosíthassa a tapasztalatokat. A projekt egy magyarországi konferenciával zárult, ahová mind a négy külföldi városból érkeztek vendégek, akik előadásokat tartottak tevékenységi területükről és műhelymunkán is részt vettek.

A következő oldalakon tehát olyan, felnőttoktatással kapcsolatos gyakorlatok rövid bemutatása következik, amelyek a harmadik világ országaiból érkezett migránsok integrációjához szükséges szaknyelvi és tágabb értelemben vett társadalmi ismeretekkel foglalkoznak.

## 2. Társadalmi ismeretek<sup>2</sup> frissen érkezett migránsok számára

**2.1. A befogadó társadalom hétköznapijaiban való helytálláshoz szükséges bizonyos ismeretek,** szituációk természetesen a nyelvkurzusoknak is fontos részét szokták alkotni (Jónás 2003: 162–163), hiszen a nyelv és a kultúra oktatása nem választható szét egymástól, emellett azonban a projekt során meglátogatott több országban is társadalmi ismeretekkel kapcsolatos önálló kurzus, illetve kiadvány is segíti a (különösen az újonnan érkezett) migránsok beilleszkedését, a társadalom mindennapi életében történő eligazodását. Az országismeret nyelvtanítástól független tanítása mellett szól-

<sup>2</sup> A társadalmi ismeretek, társadalomismeret, országismeret és állampolgári ismeretek fogalmakhoz eltérő megközelítések kapcsolódnak, és ezek (egy-egy fogalmon belül is) gyakran országonként, nyelvenként is különböznek egymástól, időben változnak, sőt pontos közmegegyezés sem mindig alakul ki róluk. A fenti elnevezéseket ebben az írásban – az egyszerűség kedvéért és a gyakorlatiasság szempontjának próbálva megfelelni – egymás szinonimáiként használom.

hat, hogy így a kurzus struktúráját és a témák ütemezését az ahhoz legszorosabban és legszerveesebb módon kapcsolódó tényezők határozhatják meg (például a társadalmi ismeretek logikája, elsajátításának célja, módszere, a tanulók szükségletei), és nem kell egy nyelvkurshoz igazítani az egyes témákat, vagy (többek között) azok tanmenetben elfoglalt helyét, tárgyalásának mélységét.

Országismeretet különböző felfogásokban lehet oktatni, többek között a tanfolyam céljától és a tanulók háttérétől, céljaitól és érdeklődésétől függően – mindez természetesen jól tükröződik a tematikában. E megközelítéseket különböző szempontok szerint lehet csoportosítani és elemezni, ezek közül most egyet szeretnék kiemelni, mégpedig a társadalomismereti órák háttérében álló kultúrafelfogás kérdését, mivel ez valami lényegeset látszik megragadni a magyarországi országismeret-tanítás jellemzőinek tűnő példái és a hamarosan bemutatandó külföldi kurzusok közötti különbségekből. Más témákat eredményez ugyanis, amikor ez a megközelítés a „magaskultúra”-felfogáshoz áll közelebb, mint amikor azt mondjuk, hogy a kurzus során tárgyalt ismeretek inkább az antropológiai kultúrához tartoznak (amely utóbbi azt a tudást jelenti, amely egy adott közösségben való boldoguláshoz szükséges, vö. Szili 2005: 48). A hamarosan bemutatandó külföldi példák során határozottan az utóbbi szemlélet tűnik hangsúlyosabbnak.<sup>3</sup>

**2.2.** Elsősorban egy svédországi példát szeretnék bemutatni, egy Stockholmba érkezett migránsok számára készült könyvet, amelyet **állampolgársági / társadalmi ismeretekről szóló kurzusokhoz** (introductory civics course) **és egyéni tanulásra** is ajánlanak. A kiadvány címe *Newcomers to Stockholm / Ny i Stockholm*<sup>4</sup>, és ahogy a címe, úgy maga a könyv is kétnyelvű (pontosabban ez egy pdf-dokumentum – az elektronikus formátumnak többek között az a gyakorlati jelentősége, hogy így a jogszabályi háttér változásait követve könnyen frissíthető rendszeresen a kiadvány, ahogyan ez a bevezetőjében olvasható). Ami pedig a kétnyelvűséget illeti, az angol-svéd változat mellett perzsa, arab, tigrinya és szomáli nyelven is elérhető ugyanaz az anyag (természetesen mindegyik nyelv mellett ott van a párhuzamos hasámban az adott téma svéd nyelvű tárgyalása is). A kurzusokat is a tanulók anyanyelvén tartják, az adott nyelvet beszélő tanárok bevonásával, illetve (amennyiben ez nem lehetséges) tolmács közreműködésével. Igencsak **szükségesnek látszik, hogy az információk a migránsok anyanyelvén is megjelenjenek, hiszen az országba újonnan érkezettek jelentik a célcsoportot**, akik svéd nyelvi szintje helyzetüknél fogva nem lehet nagyon magas, a befogadó ország társadalmával minél korábban történő (legalább alapszintű) megismertetésük vi-

<sup>3</sup> A társadalom mindennapi életében való boldoguláshoz segítséget nyújtó külföldi kurzusok bemutatásával nem szeretném azt a látszatot kelteni, mintha az adott kultúra más aspektusainak megismertetése ezzel létjogosultságát vesztené, vagy mintha a befogadó országban való (technikai értelemben vett) boldogulás elérése lehetne egy-egy ilyen kurzus kizárólagos célja (itt ismét utalnék a különféle tanulói csoportok sokféleségére). Csupán annyit állítok ezzel kapcsolatban, hogy a soron következő példák újszerű, nem túl elterjedt szempontokkal gazdagíthatják a magyar országismeret oktatásával kapcsolatos diskurzust.

<sup>4</sup> A svéd–angol változat a [http://nyistockholm.se/wp-content/uploads/2010/01/Engelska\\_farg\\_dec\\_2010.pdf](http://nyistockholm.se/wp-content/uploads/2010/01/Engelska_farg_dec_2010.pdf) címről tölthető le.

szont minden fél elemi érdeke. (Ha ezen témák egy részét későbbre tartogatnák, vagy ha hosszabb tartózkodás után – a korábbiaknál mélyebben – újból előkerülnek, akkor már természetesen jobban felmerülhet azok csak svéd nyelvű tárgyalása, sőt így oktatásukkor akár svéd nyelvrába való illesztésük is.) A kiadvány 96 oldalas (a tárgyalandó információk mennyisége persze feleennyi a kétnyelvűség miatt), és nyolc fejezetből áll. A fejezetek elején rövid, néhány mondatos kivonatban találhatók meg a legfőbb címszavak, a végén pedig röviden, pontokba szedve olvashatók (még egyszer) a legfontosabb információk. Az egyes fejezetekben tárgyalt témák a lakhatás; a foglalkoztatás; az egészségügy; a felnőttoktatás; a gyermekek oktatása; a demokrácia, (jog)szabályok és jogok; az egyenlő lehetőségek és családjog; a fogyasztói jogok, és a megélhetési költségek kézben tartása.

A fejezetekben, amelyek rövid áttekintése következik most, az adott téma jellemzően több szempontot is érintő tárgyalása található. Ezek jó példaként szolgálhatnak számunkra még akkor is, ha minden országban külön érdemes áttekinteni azt, hogy milyen ismeretek lehetnek szükségesek az adott társadalomban való boldoguláshoz a célcsoport számára (a külföldi minták, valamint a migránsok igényeinek felmérése sokat segíthetnek ebben). A lakhatással kapcsolatban például nemcsak az egyes lakhatási lehetőségek találhatók meg, és annak leírása, hogyan is működnek ezek a gyakorlatban (többek között hogy mik a legfőbb dolgok, amiket tartalmaz egy bérleti szerződés), hanem például az is, hogy hogyan lehet lakóhelyet találni, hol kell bejelenteni, ha változik az ember lakcíme (és mi történik, ha ezt elmulasztja), illetve hogy hogyan működnek a lakással kapcsolatos hitelek és támogatások. A foglalkoztatásról szóló fejezet a munkaerőpiac rövid bemutatása után (állami és magánszektor, mitől függ, hogy hol mennyi munkalehetőség van, a diszkrimináció elleni törvény) a munkakeresésről is beszél (külön kitérve például a külföldi végzettségek elismertetésére és a foglalkoztatási formák ismertetésére a saját vállalkozás indítására, valamint az illegális munka veszélyeire is). Ezen kívül szó esik például a munkaszerződésről, az adóbevallásról, és arról is, hogy milyen támogatásra számíthat az, aki kiesik egy időre a munkából valami miatt, illetve aki nyugdíjba megy. Az egészségügyről szóló rész amellett, hogy bemutatja a különböző szolgáltatásokat röviden, a betegek jogairól is ejt néhány szót. Az oktatásról két fejezet is szól, az első külön tárgyalja a felnőttoktatást (ahol a különböző képzési lehetőségek és – gyakran meglehetősen rugalmas – oktatási formák mellett a más országban szerzett végzettségek elismertetéséről és a diákhitel feltételeiről is lehet olvasni). A gyerekek oktatásáról szóló rész az iskolarendszer bemutatása mellett kitér az iskola utáni programokra és a külön, migránsoknak tartott órákra is. A *Demokrácia, szabályok és jogok* című fejezet bemutatja a kormányzat és a közigazgatás rendszerét, a jóléti állam működését, a Svédországban lakók legalapvetőbb jogait és kötelességeit, valamint az igazságszolgáltatás alapjait. Ez után a családok életéhez kapcsolódó jogi szabályozás területéről mutat be különböző kérdéseket a könyv, tárgyalva többek között a gyermekek jogait, a szülők jogait és kötelességeit és a családon belüli erőszak kérdését. A kötetet záró fejezet a fogyasztói jogokat és a megélhetés költségeit tárgyalja. Tanácsokkal látja el az olvasót azzal kapcsolatban, hogy hogyan is oszthatja be pénzét, hogyan működik a hitelek visszafizetése és átutemezése, valamint hová lehet fordulni pénzügyi tanácsért.

Az angliai *Praxis*nál is találkozhatunk hasonló tematikájú kiadvánnyal, mely a *Welcome to the UK* nevet viseli<sup>5</sup>. Említést érdemel ennek az előző svéd példától részben eltérő koncepciója, valamint a(z) elsősorban a tematikával kapcsolatos) részletek kialakításának módja. A svéd és a brit anyag felfogása hasonló abban a tekintetben, hogy mindkettő elsősorban a mindennapok gyakorlatához kíván segítséget nyújtani. A *Welcome to the UK* használati köre (és így fókusza) azonban szűkebb a *Ny i Stockholm*-énál, mivel Londonnak csupán egy kerületére (Tower Hamlet) koncentrál. Talán többek között ebből is következik, hogy az általános, az egész társadalomra érvényes dolgok szövegszerű bemutatása kevésbé hangsúlyos itt, valamint az az átfogó megközelítés, ami a svéd kiadvány egy részében megfigyelhető (például amikor leírja a jóléti társadalom működését) jóval kevésbé jelenik itt meg<sup>6</sup>, számos témánál inkább a konkrét szervezetek, címek kerülnek előtérbe. (Ez a különbség talán inkább a kiadványok esetében jelentős, mint magukkal a kurzusokkal kapcsolatban – az írott változatot itt nem szánták egyéni tanulásra is alkalmasnak, hanem inkább olyan emlékeztetőül szolgál, amelyből bármikor kikereshetők a legfőbb információk és adatok.) Ez a kiadvány is elsősorban a frissen bevándoroltaknak szól, és a svéd anyaghoz hasonlóan szintén több nyelven is elérhető (az angol mellett franciául, kínaiul, oroszul, törökül, szomáli, vietnámi és bengáli nyelven). Említésre érdemes az is, hogy az egyes témakörök meghatározásakor és kidolgozásakor mire támaszkodott a *Praxis*. A kiindulási pontot a már meglévő tanácsadási szolgáltatásaik során tapasztaltak jelentették, viszont az ez alapján kidolgozott tervezetet ezután még két fókuszcsoporthal is megvitatták. Az ennek során felmerült javaslatokat is figyelembe véve döntöttek végül az egyes témakörökön belüli hangsúlyokról és például arról is, hogy az angol mellett más nyelveken is elkészítsék-e az anyagot. A hasonló (a témakörök szempontjából viszonylag nagy szabadságot élvező) kurzusok esetében emellett a záró (diákok általi) kiértékeléseknek is nagy jelentősége van.

Bár az imént bemutatott svéd és brit példa talán azt sugallja, országismeretet gyakorlatias felfogásban nem csak külön erre szánt kurzus keretében lehet oktatni. Ahogyan azt már említettem, **a nyelvvoktatás is jó lehetőséget teremthet a mindennapi életben való eligazodáshoz szükséges ismeretek és készségek oktatásához**. Emellett azonban **más tanfolyamok menetébe is jól illeszthetők a fenti célt szolgáló témák** (a következő példák a *Praxis* gyakorlatából valók). Az alapvető számolással kapcsolatos *Language and numeracy* című kurzus erőteljesen épít a mindennapi életből vett (jellemzően a pénz beosztásával és pénzügyi szolgáltatásokkal kapcsolatos) helyzetekre. A *Moving into work* komplex programja<sup>7</sup> sem átfogó képet próbál adni a társadalomról, hanem annak egy (igen fontos) szeletével, a munkaerőpiaccal kapcsolatban segít eligazodni (és a munkaerőpiacra a gyakorlatban is belépni). A program többek között álláskereséssel, önéletrajzírással és állásinterjúra való felkészítéssel kap-

<sup>5</sup> Interneten is elérhető, a [http://www.praxis.org.uk/index.php?page=5\\_20](http://www.praxis.org.uk/index.php?page=5_20) címen.

<sup>6</sup> A teljes társadalomra koncentrált kurzus is létezik természetesen az Egyesült Királyságban, mivel a belőle sikeresen megírt teszt a letelepedés feltétele (Life in the UK Test), erről bővebb információ a <http://www.niace.org.uk/projects/esolcitizenship/> címen érhető el.

<sup>7</sup> A programról bővebb információ a <http://www.praxis.org.uk/upload/file/Annual%20Review%202010.pdf> címen érhető el.



csolatos kurzusokat is kínál. Ez utóbbiak egyszerre adnak a társadalomban történő eligazodáshoz szükséges háttérismeretet, és segítik természetesen az adott szituációhoz szükséges kommunikációs készségek elsajátítását (így itt az eddig bemutatott, hangsúlyosan kétnyelvű kurzusokhoz képest szükségképpen nagyobb hangsúlyt kell kapnia a befogadó társadalom nyelvének – a téma nem önálló kurzusként, hanem a nyelvoktatás részeként való megjelenéséhez magyar példának ld. mások mellett Durst 2006: 209–215). De akár kommunikációs tréningen is megjelenhetnek olyan helyzetek, mint például a helyi gázszolgáltatóval folytatott telefonbeszélgetés. Ezen kívül pedig szimulációs helyzetek (például állásinterjúk szimulálnak nemzetközi cég jogászai, önkéntes munkában) és (például bankba történő) intézménylátogatások is adhatnak országismerettel kapcsolatos élmény- és valószerűséget.

**2.3.** Magyarországon a svéd és brit társadalmi ismeretekről szóló kurzushoz megközelítésében és célcsoportjában is hasonló, átfogó, sokak számára elérhető országismereti kurzusról nincs tudomásom, így jellemzően más (valamilyen szempontból hasonló) anyagokat tudok inkább megemlíteni összevetés céljából: az állampolgársági vizsga jelenlegi tananyagában a „magaskultúra” hangsúlyos helyet kap (például a tudomány és a művészetek kiemelkedő magyar képviselőinek bemutatásakor, vö. Ugróczy 2006), a vizsgára felkészítő kurzusok nyilván ehhez igazodnak. A mindennapi életben való boldoguláshoz szükséges témák gyakran inkább nyelvkönyvekben (vö. Maticsák 2000 és azóta megjelent nyelvkönyvek, többek között a már említett Durst 2006) kerülnek elő, illetve a tematika tekintetében országismereti és nyelvkurzus közötti átmenetnek tűnik a Tudomány Nyelviskola közelmúltban indított, a mindennapi ügyek intézésére nagy hangsúlyt fektető nyelvkurzus<sup>8</sup>. A tanfolyam során előkerülő témák között említhető többek között az álláshirdetések keresése, megértése, esetleges interjúk szimulálása, motivációs levél és önéletrajz írása, ugyanakkor megnéznék a résztvevők például munkaszerződést és bérleti szerződést is.

A mindennapi életben való boldoguláshoz szükséges átfogó jellegű általános ismereteket (a nyelvoktatás rendezőelveitől független módon megjelenítve) inkább egy-egy kiadványban lehet megtalálni, például a Menedék Egyesület *Welcome to Hungary* című, angol nyelvű kiadványában. A bemutatott svéd és brit kurzusokhoz, kiadványokhoz több szempontból is közel áll a Balassi Intézet *Mai magyar társadalom*<sup>9</sup> című tananyaga, ez azonban elsősorban Magyarországon tanuló hungarológus hallgatókat és a szórványmagarságból érkező diákokat céloz (Masát 2005), és a társadalom megértéséhez a mindennapi ügyintézés problémáinál átfogóbb, általánosabb háttérrel nyújt. A hétköznapi életben történő helytállás, boldogulás szempontjainak az általam ismert hazai példák közül a bicskei Befogadó Állomáson élő menekültek és oltalmazottak

<sup>8</sup> A nyelvkurzus a Belügyminisztérium és az Európai Integrációs Alap támogatásával, a *Hogyan intézzük ügyeinket magyarul?* című projekt keretében valósul meg (az Európai Unió kívüli országokból érkezett, nem menekült, oltalmazott vagy menedékkérő migránsok számára), és 2012-ben kezdődött, így e sorok írásakor (2012 május elején) még elég friss kezdeményezésnek tekinthető. A kurzus témaköreivel kapcsolatos információk forrása Kiss Edó szakmai vezető.

<sup>9</sup> A tananyag a <http://www.krea.hu/emagyarul4d/> címen érhető el.

számára tartott kultúrorientációs kurzus felel meg.<sup>10</sup> Az oktatás egyéni és csoportfoglalkozások formájában zajlik, heti rendszerességgel, egy-egy résztvevő számára (a menekülttáborban való tartózkodás időtartamához igazodva) legfeljebb fél éven át. A csoportok kis létszámúak (4-5 fő) az egyes anyagrészek átbeszélhetősége és a nyelvi szint különbözősége miatt (az órák nyelve alapvetően a magyar, szükség esetén azonban tolmácsot is bevonnak). Külön csoportokat szerveznek egyedülállóknak és családosoknak, egyrészt mivel így jobban lehet a tanulók aktuális élethelyzetéhez igazodni a részletek szintjén is (a családosokat alaposabban érdekelheti például az óvodai, iskolai beíratás menete), másrészt pedig kulturális okok miatt is: a (házas) nők is jobban meg mernek szólalni, ha csoportjukban nincsenek egyedülálló férfiak. A kultúrával kapcsolatos átfogó háttérrel és a mindennapi élet helyzeteiben konkrétan használható ismereteket egyaránt tartalmazó tematika főbb pontjai: magyar történelem; magyar földrajz, város-vidék; magyar és európai családmodell; folklór, hagyományok és ünnepek; oktatási rendszer; a menekülteket és oltalmazottakat megillető jogok és kötelesek; ügyintézés Magyarországon; önkormányzat, okmányiroda, munkaügyi központ, egészségügyi ellátás; lakásviszonyok Magyarországon, albérletek, bérleti szerződések; szociális irodák, szociális ellátások; a család bevételei és kiadásai, adózás. Egyéni foglalkozás keretében előkerülő témák többek között az albérlet (lakhatási lehetőségek felkutatása) és az álláskeresői tevékenység (önéletrajzírás, tanácsadás állásinterjúhoz). A kurzushoz kapcsolódóan magyar–angol kétnyelvű kiadvány is készül a résztvevők számára (*Mit, hol?* címmel), amely hasznos információkat tartalmaz a menekülttábor követő élethez, ügyintézéshez, megtalálhatók benne civil és önkormányzati segítő szervezetek elérhetőségei.

### 3. A migránsok által korábban gyakorolt szakma szaknyelvének oktatása

**3.1.** A nyelvoktatás fontossága a migránsok integrációjában megkérdőjelezhetetlen, nem véletlen, hogy a nyelvtudás sok helyen feltétele az állampolgárságnak, sőt van, ahol a huzamosabb idejű tartózkodásnak is (Portugáliában például az ehhez elvárt nyelvtudás a Közös Európai Referenciakeret szerinti A2-es szint, mint az az *Akcióterv* 14. oldalán olvasható). Ezzel a kötelező jelleggel összefüggésben, az általános nyelvoktatás több, a tapasztalatcserék során meglátogatott országban is minden migráns számára ingyenesen hozzáférhető (például Svédországban és Portugáliában). Széleskörű és hatékony nyelvoktatás nélkül nem is képzelhető el sikeres integráció.

Kérdés azonban, hogy az általános nyelvoktatás önmagában elegendő-e (annak jelentőségét a legkevesébe sem kétségbe vonva), a bevándorlók számára felkínált általános nyelvkurzusok választ jelentenek-e a sokféle igényre. A projekt tanulmány-

<sup>10</sup> A 2008 óta létező kurzus 2012-ben az Európai Menekültügyi Alap támogatásával valósul meg, a Komplex integrációs képzések című projektben. Az információk forrása a Bevándorlási Hivatal és a bicskei Befogadó Állomás.

útjai során meglátogatott néhány nyugat-európai ország gyakorlatát megnézve azt vehetjük észre, hogy az általános nyelvtanfolyamok mellett **szaknyelvi kurzusokat** is szerveznek azok számára, akik a származási országukban gyakorolt szakmájukat szeretnék Európában is folytatni (ehhez hasonló kurzusra közép-európai példát is találtunk egy 2009-es, a mostanihoz hasonló tapasztalatcsere során egy csehországi szervezetnél, a SOZE-nál, ahol többek között az egészségügy, az építkezések, irodai adminisztrációs munkák és az autóvezetés szaknyelvének 50–50 órás oktatásához fejlesztettek ki tananyagot). Ez nagyon is józan gyakorlatnak tűnik, hiszen azok a migránsok, akik származási országukban már végzettséget és tapasztalatot szereztek valamilyen területen, így viszonylag hamar kapnak esélyt a munkába állásra, hiszen annak egyik legfőbb akadálya éppen a nyelvi korlát. Svédország az SFX (sic!) program (*Svenska för yrkesutbildade*) keretében szaknyelvi kurzusokat kínál többek között buszvezetőknek, kamionsofőröknek, vállalkozóknak, iparosoknak, mérnököknek, jogászoknak, közgazdászoknak, pedagógusoknak és egészségügyi dolgozóknak. Portugáliában (a *Português para Todos* program keretében) szűkebb ennél a kínálat, de így is megtanulhatják szakmájuk szaknyelvét a kiskereskedők, az építőiparban, a vendéglátóiparban és a szépségiparban (például kozmetikusként) dolgozók. Ezek a portugál tanfolyamok mindössze 25 óráskak, ami nem feltétlenül elég egy-egy szakma szókincsének alapos elsajátítására, egyfajta kezdőlökést, kezdeti segítséget azonban adhat.

**3.2.** Magyarországon is érdemes lenne jobban odafigyelni erre a területre, és az igények felmérését követően strukturált, sokak számára elérhető szaknyelvi kurzusokat indítani, hiszen ezekből jelenleg nem túl bő a választék (különösen az egyetemi végzettséget nem igénylő szakmák esetében), bár a tendencia javulni látszik. Egyedi hazai példának tűnik a Bevándorlási Hivatal szakképzési projektje<sup>11</sup>, amely tíz menekült számára nyújt lehetőséget 2012-től ahhoz, hogy az általa kiválasztott szakmának megfelelő végzettséget szerezzen. A jelentkezők nyelvtudását a kiválasztásuk során felmérték, a programban való részvételhez a B1, illetve B2 szintű nyelvtudás lett végül szükséges (a legjobban teljesítők eredménye húzta meg a határt<sup>12</sup>). A szaknyelv oktatása ebben az esetben a szakképzés szerves része lesz (ez a fázis jelenleg, 2012 május elején még nem indult el), a nyelvtanárok együttműködnek a szakoktatókkal, ennek során részt is vesznek szakmai órákon, és külön is foglalkoznak a résztvevőkkel. (A program előzményének tekinthető a Bevándorlási Hivatal és Budapest Főváros Kormányhivatala Munkaügyi Központjának egy közös munkaerőpiaci programja 2010–2011 között, ahol tizenhat tanuló vett részt CNC kezelő képzésben. Itt a szakképző egy műhelybe is elvitte a résztvevőket, amikor olyan szavakat kellett megtanulniuk, amelyeket talán a saját

<sup>11</sup> A képzés az Európai Menekültügyi Alap által támogatott „Szakképzés menekülteknek” című projekt része. Az információk forrása dr. Nádásdi Anita szakmai megvalósításért felelős munkatárs.

<sup>12</sup> Drávucz Fanni magyar mint idegen nyelv tanár elmondása alapján az írásbeli a Közös Európai Referenciakeret B1, a szóbeli pedig a KER B2 szintjének felelt meg. Ami a témaköröket illeti, a munka és a tanulás világa állt a felmérés során a középpontban. Pontegyenlőségénél szociális szempontokat is figyelembe vettek (ez utóbbi információ már dr. Nádásdi Anitától származik).

nyelvükön sem ismertek – például *satú, vasforgács* – és egyszerűbb volt megmutatni nekik, mint rajzokkal magyarázni. Erre a gyárlátogatásra egy nyelvtanár is elment.)

#### 4. A kurzusok rugalmassága

A migráns felnőttek számára kínált különféle kurzusok egy fontos közös jellemzőjére szeretnék zárasképpen kitérni, ez pedig azok **rugalmas szervezése**. A tapasztalatcsérés projekt során meglátogatott országok közül több esetében is feltűnő, hogy mennyire sokféle formában, módon lehet egy-egy kurzust teljesíteni. Jó példa erre a migránsoknak szervezett svéd nyelvoktatás: ezek **az órák napközben és este is elérhetőek** (a nappali tanrend 15–20 órát jelent hetente, míg az esti csupán hatot), de akinek a hét bizonyos (előre meghatározott) napjain kell dolgoznia, annak **egyéni órarendre is van lehetősége**. Szintén fontos tényező lehet (különösen családos szülők esetében) a gyermekfelügyelet biztosítása az órák idejére (szerencsére erre Magyarországon is vannak példák, többek között a Tudomány Nyelviskola már említett kurzusa). Bizonyos helyeken még **távoktatás** is elképzelhető, vagyis tényleg igyekszik a szervezés mindenki részvételét segíteni. A tanulók eltérő háttere, motivációja és gyakran igen sűrű időbeosztása miatt **a haladási ütem tekintetében is érdemes lehet rugalmasnak lenni**. A migránsoknak kínált portugál nyelvtanfolyamok esetében erre is látunk példát. Itt a letelepedés feltételéül szabott szintnek megfelelő nyelvkurzus teljesítése kiváltható vizsgával is, vagyis sikeres vizsga esetén nem kell nyelvórára járni. Ha viszont valaki jár órára, és elvégzi a kurzust, akkor nem kell külön vizsgát tennie (a nyelvkurzusokkal ellentétben azonban a vizsgák egyébként nem ingyenesek, így ebben a tekintetben lehet kockázata annak, ha valaki alapos készülés nélkül próbálja meg a vizsgát), a két lehetőség közül tehát elég csak az egyikkel élni ahhoz, hogy valaki teljesíteni tudja az előírt feltételt. Magyarországon a menekültek és oltalmazottak esetében létezik hasonló megoldás, mivel a rendszeres létfenntartási támogatásuk feltétele a – számukra ingyenes – magyar nyelvi oktatásban való részvétel, azonban ezt kiválthatják azzal, ha átlamilag elismert alap- közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgát szereznek. (Erről a 301/2007. (XI. 9.) Kormányrendelet a menedékjogról szóló 2007. évi LXXX. törvény végrehajtásáról 52. § negyedik bekezdésének d) pontja rendelkezik.) E nélkül a **rugalmasság nélkül nehéz is lenne elképzelni migráns felnőttek hatékony oktatását**, hiszen migránsok az év bármely szakában érkezhetnek (és a legkülönbözőbb háttérrel rendelkezhetnek), a felnőttoktatás pedig általában véve is nagy rugalmasságot igényel, ha dolgozó és családos felnőttek számára is hozzáférhető szeretne lenni.

#### 5. Összefoglalás

A Magyarországra történő migráció utóbbi években erősödő tendenciái kapcsán a magyar mint idegen nyelv és kultúra oktatásának a harmadik világ országaiból érkező felnőttekre is egyre nagyobb figyelmet érdemes fordítania. A migránsok mindennapi életben történő gyakorlati eligazodása, valamint a konkrét szakmák szaknyelvének tanulása olyan – komoly és sejthetően egyre erősödő – igények lehetnek, amelyekre

fontos minél előbb adekvát és színvonalas válaszokat kidolgozni. Ez jelenleg nem túlságosan elterjedt megoldásokat is igényelhet, amihez pedig érdemes (a hazai kezdeményezések mellett) az ezen a területen nálunk tapasztaltabb nyugat-európai országok gyakorlataira is vetnünk egy pillantást. A bemutatott külföldi gyakorlatok a hazai példákhoz képest szolgálnak újdonságokkal, a legfőbb kérdésnek így az látszik, hogy belőlük mit és hogyan lehet érdemes a magyarországi helyzetben alkalmazni a migránsok egyes csoportjainak tanításakor, a kurzus és a tanulók céljai mellett többek között a tanulók kulturális háttérétől, iskolázottságától, élettapasztalatától és terhelhetőségétől függően.

## Irodalom

- Akcióterv = Portuguese Presidency of the Council of Ministers 2010. *II Plan for Immigrant Integration 2010–2013*. Lisbon. [http://www.acidi.gov.pt/\\_cfn/4d346c9b80687/live/Consulte+a+versão+da+Plano+2010-2013+em+Inglês](http://www.acidi.gov.pt/_cfn/4d346c9b80687/live/Consulte+a+versão+da+Plano+2010-2013+em+Inglês)
- Csonka Csilla 2006. A magyar mint idegen nyelv tanulója. In: Hegedűs Rita–Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester*. Budapest: Tinta Kiadó. 161–169.
- Durst Péter 2006. *Lépésenként magyarul – második lépés*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Hungarológiai Központ.
- Jónás Frigyes 2003. Az országismeret didaktikai alapvonalai a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *Hungarológiai Évkönyv* 4. 160–165.
- Masát Ádám 2005. A *Mai magyar társadalom* című tárgy oktatása a Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézetben. *THL2* 2: 57–69.
- Maticsák Sándor 2000. Az országismeret szerepe a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *Hungarológia* 2. 2000/3: 203–207.
- Örkény Antal–Székelyi Mária 2009. Az idegen Magyarország. In: *Bevándorlók Magyarországon. Az MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet és az ICCR Budapest Alapítvány által végzett kutatás zárótanulmányai*. Budapest. 81–121. [http://www.mtaki.hu/kutatasi\\_programok/bevandorlok\\_magyarorszagon/MTA-KI\\_ICCR\\_Bevandorlok\\_Magyarorszagon.pdf](http://www.mtaki.hu/kutatasi_programok/bevandorlok_magyarorszagon/MTA-KI_ICCR_Bevandorlok_Magyarorszagon.pdf)
- Szili Katalin 2005. A múlt tanításairól és a jelen kihívásairól a nyelv és a kultúra tanításának kapcsán. *THL2 A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* 1: 44–53.
- Ugróczky Mária 2006. *Alkotmányos alapismeretek*. Budapest: BM Duna Palota és Kiadó.

Liebhardt Zsolt\*

„AZ VICCES EZ A KÉP, MERT KÉT EMBER ÜL  
VALAMILYEN DZSUNGLIBAN.”

Magyar nyelvkönyv kritika külföldi tanulók  
beszéd- és írásprodukcióinak tükrében

## Abstract

This study investigates the morphological aspects of two Hungarian as foreign language (HFL) course books: *Halló, itt Magyarország!* and *Lépésenként magyarul*. HFL learners primarily aim to participate successfully in everyday communicative situations, for which they have to rely heavily on their morphological knowledge. A small research among the students also forms a part of the study, in which the mistakes of the HFL students are analyzed. The achievements of the study can help to clarify what kind of problems the students have to face and may also provide suggestions on the application of newer interdisciplinary theoretical and methodical achievements could be integrated the new editions of these books.

**Kulcsszavak:** *tankönyvkritika, morfológia, psziholingvisztika, hibázások, térvizonyok, tárgyeset*

## 1. Bevezetés

A magyar mint idegen nyelvet oktató tanárok körében közkeletű vélemény az, hogy nyelvünk oktatásához máig nincs modern, hatékonyan használható, a tanári és tanulói igényeknek egyaránt megfelelő tankönyv. Mi, magyartanárok irigykedve nézzük angolt tanító kollégáink igényes kivitelezésű, színes képekkel illusztrált, érdekes szövegekkel, ötletes feladatokkal teli könyveit, melyeknek segítségével egy angolóra megtartásához sokszor elég átnézni az aktuális fejezetet, az óra kitűzött célja és a hallgatók összetétele alapján kiválasztani a pár-, csoport- vagy egyéni munkához kidolgozott feladatokat. A magyartanár viszont segédanyagok után kutatva, szövegeket írva, feladatokat kitalálva, egyéni leleményére támaszkodva lehet kreatív a munkája során. Az igényes külső, a drága nyomdaköltségű könyvek hiányát magyarázhatjuk a két nyelv mögött álló gazdasági, piaci viszonyok egyenlőtlenségével, és a két nyelv iránti kereslet különbségeivel, de a tartalmat, a nehézkes feladatokat, az idejétmúlt, figyelemfelkeltőnek, érdekfeszítőnek éppenséggel nem mondható szövegeket tekintve azonban nem lehet ezt a

\* Liebhardt Zsolt PhD, PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, zsolt.liebhardt@gmail.com

kérdést ilyen egyszerűen elintézni. A magyar mint idegen nyelv tankönyvekkel sajnos nem is ez a legnagyobb gond.

Sokkal komolyabb probléma az, hogy ezekben a kiadványokban a nyelvészet utóbbi évtizedeinek eredményei csak elvétve hagytak nyomot. Az olyan nyelvészeti részterületek, mint a fonetika, mondattan, pragmatika, szociopragmatika, interkulturális nyelvészet, pszicholingvisztika eredményei által lehetővé tett módszertani megközelítések messze kívül kerülnek a tankönyvek látószögén. A könyvpiacra fellelhető legjobb és nem véletlenül a leggyakrabban használt két tankönyvcsalád a 90-es években készült *Halló, itt Magyarország!*, illetve a 2004-ben megjelent *Lépésként magyarul*. Mindkét tankönyv tanítható, következetes nyelvtani felépítettsége miatt kisebb-nagyobb változtatásokkal követhető, rá tanterv építhető, ám egy-egy kurzus csak több mappányi fénymásolat, önállóan kidolgozott feladat és szöveg felhasználásával tartható meg.

A magyar nyelv többek között morfológiai sajátosságai alapján is erősen eltér az indoeurópai nyelvektől. A magyar mint idegen nyelv tanulójának viszont nagy valószínűséggel anya-, vagy (ami még szintén fontos) első idegen nyelve – amire a magyar elsajátítása közben támaszkodni fog – egy indoeurópai nyelv. A dolgozat legfőbb kérdése, hogy miként és mennyiben próbálják meg a tankönyvek a magyar nyelv idegenségét otthonosabbá tenni a külföldiek számára. Annak érdekében, hogy a nyelvtanulóknak meglévő, a magyar nyelven történő kommunikációt gátló bizonyos ellenállást leküzdjük, nem elég, hogy a nyelv sajátos hangzását, az agglutinatív szerkezeteket, a mondatok szituációfüggő szórendjét, a nyelv működési logikáját *megismertetjük* a tanulókkal, hanem módszertanilag megalapozott gyakorlatokkal is segítenünk kell őket, hogy megfelelő minták alapján, készség szinten alkalmazzák a megszerzett tudást. A feladatok módszertani alapozásához viszont elengedhetetlen az újabb, interdiszciplináris nyelvészeti eredmények felhasználása. Az egyik ilyen nyelvészeti terület lehet például a pszicholingvisztika, melynek eredményei újabban kezdenek beépülni az alkalmazott nyelvészeti kutatásokba.

A tanulmány részét képezi egy kis tanulói csoporton végzett kutatás, melyben a magyart második idegen nyelvként tanuló külföldiek írásprodukcióiban előforduló hibákat elemzem. A „hiba” jelensége kapcsán, most eltekintve az elnevezés pejoratív értelmétől a magyar nyelvben, azt értjük, hogy bizonyos jelenségek kötelező velejárói a tanulásnak, és egy köztes nyelvi stádiumot tükröznek. Az e dolgozatban szereplő kutatás célkitűzése, annak az eldöntése, hogy ki lehet-e mutatni tipikus hibázásokat az egyébként különböző nyelvtudási szinteken álló magyart tanuló külföldiek írásprodukciójában. A kutatás eredményei segíthetnek annak feltérképezésében, hogy morfológiai szinten milyen problémákkal kell megküzdenie a nyelvtanulóknak.

### 1.1. A kutatás résztvevői

A kutatásban részt vevő 10 személy Pécsen 2009 és 2012 között tanult magyarul, illetve még jelenleg is folytatja e tanulmányait. Különböző nyelvtudási szinteken állnak, és a saját tanári, tanítási hibáim elemzését kiküszöbölendő, nem mind saját tanítványaim.

## *1.2. Az írásbeli minta felvétele*

Az írott szöveg felvétele céljából a kutatás során elektronikus formában, interneten keresztül küldtem el a kérdőíveket. Tankönyv, szótár és segédanyag használata nélkül önállóan megírt 10-15 mondatos bemutatkozó szöveget kértem.

## *1.3. A kutatás hipotézise*

Alaktani szinten elsősorban a helyviszonyt kifejező ragok gazdagsága miatt e ragok keverésére, illetve a tárgyraggal kapcsolatban e ragok elhagyására számítok.

# 2. Morfológia

A magyar alaktanra jellemző, hogy szavaink az indoeurópai nyelvekhez képest rengeteg grammatikai információt tartalmaznak, s ezzel számos terhet levesznek a mondat-tan válláról (vö. Kiefer 1999: 188). Nyelvünk a mondattani szerepeket toldalékokkal jelzi, s így egy szótóhoz akár több száz szóalak is tartozhat (Juhász–Pléh 2001: 13). Amit az indoeurópai nyelvek más nyelvi szinteken jelenítenek meg azt a magyar pusztán a ragozással, a morfológia szintjén éri el. Ebből következően a legalapvetőbb személyes megnyilatkozások is sok nyelvtani információ ismeretét és készség szintű használatát követelik meg, ezért a magyar nyelv alaktanának tanítása kezdő, álkezdő és középfeladatok szinten is domináns.

Így az, hogy a toldalékokat miként, milyen sorrendben, és milyen mennyiségben tanítjuk, azért is fontos, mivel egy módszertanilag kellően kidolgozott stratégiával viszonylag korán képessé tehetjük az értelmes, nyelvilag koherens, autonóm megnyilatkozásra.

A tanulmány keretein belül a magyar alaktan két alapvető fontosságú momentumára, a térvizonyok kifejezésére és a tárgyesetre összpontosítok a nyelvsajátosság és a kommunikációs használati érték alapján betöltött helyzetük miatt. Mindkét jelenség központi szerepet tölt be a magyar és az indoeurópai nyelvekben, univerzalitásukról is beszélhetünk, ám grammatikai kifejezésük magyarul sok más nyelvtől eltér, tehát a nyelvre jellemző sajátosság (Szűcs 2009: 69–71).

## *2.1. A térvizonyok nyelvi kifejezése és a tárgyeset*

Az emberi gondolkodásban, kognitív folyamatokban, önmeghatározásban a téri kifejezések alapvető szerepet játszanak. A magyar nyelvben a térbeli viszonyokat elsődlegesen ragokkal, fejezzük ki, s e ragok használati értékére, fontosságára jellemző, hogy a magyar anyanyelvű gyermekek is elsőként ezeket sajátítják el (Pléh et al. 2001: 154–157). E ragok nyelvünkben zárt rendszert alkotnak, amelyben statikus és dinamikus állapotokat, téri viszonyulásokat írhatunk le, s amelyet leggyakrabban irányhármasságként említünk. Az e rendszerbe tartozó esetragokra van szükségünk ahhoz, hogy aktuális helyzetünket, egy cselekvésünk forrását, azt hogy honnan jövünk, hol vagyunk,



valamint cselekvéseink célját, a közeljövőre vonatkozó terveinket, egy szóval identitásunkat ki tudjuk fejezni. Ez utóbbit, a célorientáltságot, Pléh Csaba az emberi gondolkodás egyik legjellemzőbb tulajdonságaként írja le (Pléh et al 2001: 153–6).

Ezek után joggal feltételezhetjük, hogy a magyar mint idegen nyelv tanulójának is elengedhetetlen szüksége lesz megnyilatkozásaihoz ezekre a helyragokra, tekintve, hogy nem csak a térbeli állapotok, mozgások kommunikációjához nélkülözhetetlenek, hanem elvontabb időbeli, társadalmi, kognitív tartalmak megértéséhez, kifejezéséhez is (pl. a magyar igeikötős és vonzatos szerkezetek képszerűsége), melyeknek jelzője egyáltalán nem jellemzi használati gyakoriságukat (Szűcs 2009: 72).

Nyelvünk másik központi jelentőséggel bíró eleme a mondatban a páciensi helyzetet jelölő tárgy. Betöltött szerepét jellemzi, hogy igeragozásunk nem csak szám-személy szerinti egyeztetést követel meg, hanem a tárgy határozott/határozatlan voltát is szem előtt tartja. Használati értéke igen magas, jelöltsége csaknem 100%-os, és megnyilatkozásainkban szinte nem fordul elő két egymást követő mondat tárgyeset használata nélkül (Szili 2006: 170, 210). Emellett a mindennapi tevékenységek, szituációk során mindenütt előfordul (pl.: üdvözlés, köszönet, kérés, vásárlás, utazás, vendéglátóhelyi rendelés során) sőt egyes tevékenységek nyelvi kifejezésekor a tárgy és az ige sorrendje még semleges mondatokban is változatosságot mutat, illetve a névelő nélküli tárgy előelemszerűen viselkedve szintagma-tikus szerkezetet alkot, és szemantikailag összeolvad az igével (pl. *kenyeret vesz, számlát kér, kezet mos, kávéfőz, könyvet olvas, tévét néz, levelet ír stb.*) (Szili 2000).

## 2.2. Morfológiai hibázások

Az általam vizsgált tanulók írásprodukciós szövegmintáiban 57, morfológiai okra visszavezethető hibázást találtam. Ezekből a 3. táblázatban az első öt leggyakrabban előforduló hibázási fajtát tüntettem fel, megadva a hibázások okát, számát, százalékos előfordulási arányát.

1. táblázat.  
Morfológiai hibázások

	A hibázás oka	Száma	Százalékos aránya
1	Helyhatározói viszonyt kifejező ragok tévesztése	17	30%
2	Tárgyeset rag hiánya / felesleges használata	9	16%
3	A birtoklás kifejezésének (birtokos személyragok, birtoktöbbséítő-jel, birtokos szerkezet) nem megfelelő használata	8	14%
4	Szám/személy egyeztetési probléma az igeragozásban	5	9%
5	Névszói-igei állítmány felesleges / hibás használata	4	7%
		Σ 43	Σ 76%

Mint várható volt, a vizsgált mintákban a morfológiai hibák csaknem fele, 46%-a a helyhatározói viszonyt kifejező ragok tévesztéséből, illetve a tárgyrag hiányából vagy épp felesleges használatából ered.

A hibázások 30%-át (17 eset) a helyhatározói viszonyt kifejező ragok tévesztése okozta. A diákok helyragokkal kapcsolatos hibázásait három csoportra lehet osztani. Az esetek többségében a tanulók eltalálták a megfelelő téri relációkat, ám a statikus/dinamikus állapotot, tehát az irányt és a helyet jelölő határozói viszonyragokat keverték: *A lakás az Árkad mellet van.\*En Árkadba és piacon zöldséget vagy gyümölcsöt vásárlók mindennap.* A második csoportban a felületi és belső helyviszonyok keverése okozta a hibát: *\*Most Pécsen a Bornemissza utcán élek.* Ezek háttérben feltételezhetően az anya-, és/vagy az első idegen nyelvben megjelenő eltérő nyelvi helyviszony. Előfordult még a szövegekben helyhatározói viszonyragok elhagyása is: *\*A Drézdai egyetemő tanultam, dolgozik a számítógépő.\*Játszik a Tornaő.* Itt feltételezésem szerint a helyhatározói szerepben lévő főnevek fellelése, előhívása, esetleg spontán fordítása vontta el a tanulók figyelmét ezek helyes mondatba illesztésétől.

A hibaforrások az időre vonatkozó kifejezések tekintetében is ugyanezek *\*(A mult kilenc hónapra tanítotom a német nyelv egy pécsi gimnáziumban, Minden hetfőő megyek Ingolstadt-ból – Pécsre.).*

A szövegmintákban az alaktani hibázások második legnagyobb csoportját, 16%-kát, a tárgyraggal kapcsolatos hibák alkották. A hibákat elsősorban a tárgyasság fel nem ismerése okozza, ebből következően hiányzik a tranzitív igék vonzatainak alaktani jelölése, a tárgyrag kitétele. Ez legtöbbször *ír e-mailő, tanítotom a német nyelvő* a páciens funkcióban álló főneveket érinti.

Érdekes észrevenni még ezen a viszonylag szűk terjedelmű vizsgálati mintán is a túlzott használatra vonatkozó jeleket (*Többet hobbím...,amit nekem is tetszik*). Ennek háttérében a nem produktív tövű főnevek esetéhez hasonlóan az állhat, hogy egyes szóalakoknál a ragozott forma tövének az előfordulási gyakorisága megelőzheti a normál szótári tövékét (*kenyere- kenyér, többet-több*) (Juhász– Pléh 2001: 18). E sajátosan magyar szerkezetek elsajátítása és használata a nyelvtanulás kezdeti szakaszaitól kezdve egész középfaladó szintig nehézséget okoz a tanulóknak, pedig mind pragmatikai és pszichológiai, mind motivációs okok miatt rendkívül fontosak.

### 3. Tankönyvkritika

#### 3.1. A térvizonyok nyelvi kifejezése a *Halló itt Magyarország!*-ban

A *Halló, itt Magyarország!* első, 170 oldalas kötete 20 leckében mintegy 180–200 toldalékot tanít meg, ami átlagosan 9–10 toldalékot jelent leckénként, melyeket a tanulóknak a magánhangzó-harmónia és szemantikai tartalom szerint kell alkalmazniuk. A lexikai fejlesztés és az egyéb grammatikai információk mellett ez leckénként hihetetlenül nagy mennyiség, amelynek elsajátításához, begyakorlásához, készség szintű alkalmazásához sok időre és változatos feladatokra van szükség. A leckék az új nyelvtani anyagra felépített párbeszédesszöveggel kezdődnek, melyet egy-egy oldalmi szóbeli

gyakorlat és a hozzájuk kapcsolódó feladatok, egy újabb oldalon a szabály illusztráció, az új szókincs szöszedete, majd drill típusú feladatok követnek. Sem olyan egységek nem szerepelnek, melyek lehetővé tennék az új ismeretek gyakorlatban történő alkalmazását, sem pedig a már megszerzett ismereteket átismétlő, áttekintő fejezetek nem találhatók a könyvben.

A tanulmányban eddig szemügyre vett esetragok tanítása is ilyen keretek között történik, ebben a mennyiségben, ebben az iramban. A helyviszonyragok tanítását a könyv a harmadik leckétől kezdi és ezt a hetedik leckében már le is zárja. Az egész témakörnek ilyen korai tanítása a kommunikációs és nyelvhasználati igényeknek igen kedvező. Az, hogy a magyarul tanuló diákok az identitásuk kifejezéséhez szükséges nyelvi eszközöket már a nyelvtanulásuk korai szakaszán kézhez kapják, azt jelenti, hogy pár heti tanulás után, még viszonylag csekély szókincsük ellenére is, magukról, terveikről, származásukról információkat tudnak közölni. Ez örömet, megelégedettséget okozhat nekik, és további motivációt a nyelv elsajátításához. Ennek viszont az az ára, hogy a könyv négy lecke erejéig újabb és újabb helyragok tanításával tárgyalja az összes téri viszonyulást (belső, felületi, külső helyviszony) és a statikus-dinamikus állapotot (helyzet, cél, forrás) kifejező 24 különböző alakváltozatú ragot. Összehasonlításuképpen ugyanezeknek a kifejezésére az angol nyelv 5, a német 6 (az accusativusi és dativusi vonzatoktól most eltekintve) prepozíció használatát igényli. Nyelvünk tanulójának tehát például az angol *from* prepozíciót, ami számára eddig esetleg egyetlen mentális térvizonyt jelentett, három külön térvizonyná kell alakítania, és ezeket a hangrendi illeszkedés szerinti *-ból/-ből, -ról/-ről, -tól/-től* helyragok használatával kifejeznie. Ez utóbbi művelet elsajátításához viszont a helyragok nagy száma miatt, már csak kétleckényi ideje van. Eközben a tankönyv haladási rendje szerint – még felsorolni is hosszú – megtanulja a tárgyesetet, a számokat, ezek toldalékolását (a sorszámneveket, az *-s* melléknévképzős jelölőszámokat, még ezeknek tárgyesetét is), az igék többes számú ragozását, az *-s, -sz, -z* végű igék, az *ikes* igék, a rendhagyó *jön* és *megy* igék ragozását, a főnevek és melléknévek többes számának képzését, végül az irányjelölő igekötőket.

A *Halló, itt Magyarország!* 3. leckéje (*Mit parancsol?* 25. o.) jól illusztrálja azt, hogy a tankönyv hogyan tanítja a helyhatározó viszonyragokat. Az elsajátítandó helyragok itt, funkciójuk alapján, a statikus állapot kifejezésére szolgáló belső és felületi helyviszonyragok párban jelennek meg. Jelen esetben ez a tárgyeset és a számok párhuzamos tanítása mellett történik, ami azzal jár, hogy a lecke elején, erre az új nyelvtani anyagot reprezentáló dialógusra, amely a *-ban/-ben; -n/-on/-en/-ön*, ragok formáját, használatát, funkcióját ismerteti meg a tanulóval, öt sor jut. Az olvasmányt közvetlenül követő szóbeli, kommunikatív feladatok között e ragok gyakorlására két feladat található. Az első egy, a térvizonyok kevert használatát, a ragok helyes hangrendi illesztését, és a még csak most tanult számnevek többszörös toldalékolását egyidejűleg megkövetelő gyakorlat (*Kérem szépen, hol van a magyaróra? /- Az E épületben. /- Hányadik emeleten? /- A nyolcadikon. /- Hányas teremben? /- A négyesben*). A következő két fordított barkochbaszerű feladat viszont élvezetesen szoktatja a formát, és egy tanár-diák szerepcserével gyakoroltatja e ragok használatát kérdésben, sőt, egész mondatos válaszokat kérve a tanulóktól, tagadásban is.

A leckében található nyolc írásbeli feladat között e ragokkal három foglalkozik. A hangrendi illeszkedésre a belső, illetve külső helyviszonyragokat tekintve szavak egymás utáni felsorolásával egy-egy feladat jut, olyan szókincs felhasználásával, ami a magyar nyelvre jellemző kognitív (*Magyarország* vs. *külföld*) és a nyelvhasználatra jellemző helyviszonyokat (*posta, egyetem, parkoló, repülőtér, pályaudvar*), illetve a hangrendi kivételeket (*híd*) is rögtön, bármiféle előzmény nélkül – mintegy nyelvtan a nyelvtanban – gyakoroltatja (*Halló, itt Magyarország!* 30. o.). Itt külön megjegyzést érdemel az, hogy a toldalékolandó szavak között magyar helységnevek is szerepelnek, ahol a felületi helyviszonyragokat kell használni. Viszont nem szerepelnek más országok nevei, külföldi helységnevek, illetve olyan magyar helységnevek (pl. *Debrecen*), melyeket belső helyviszonyragokkal látnánk el. Így a feladat a szabály logikus, érthető bemutatására nem nyújt lehetőséget, hisz a szabály épp a kint-bent kognitív elkülönítésére, opozíciójára épül (Szilágyi 1997: 27–28). Erre az ismeretre nézve a tankönyv ebben a leckében, semmiféle információt sem szolgáltat, viszont, a következő leckében, már az irányt kifejező helyragok hangrendi illeszkedést tanító feladat szavai között szerepelteti London nevét. A szabálymagyarázat feladatát a tankönyv szerzői így teljes mértékben a tanárra hárítják, viszont, ennek idejét, és a közlés sorrendjét megkötik. Ezáltal a tankönyv egy olyan lehetőséget hagy ki, amely pszicholingvisztikai szempontból kiváló alkalmat nyújtana a felületi és a belső helyviszonyok feldolgozására.

A helyviszonyragok további tanítása a tankönyv egyes leckéinek következetesen egyforma felépítése miatt rendkívül hasonló, és amelyekre összességében az a jellemző, hogy a helyviszonyragok soha, sehol, egyetlen leckében sem kapják meg az őket megillető főszerepet, nem kerülnek sehol a figyelem középpontjába, mindig valami más mellett és között szerepelnek. Csak az arányok változnak és ezek is sajnos inkább csak e ragok kárára. Egyes leckékben (6, 7) az újonnan tanult helyragok gyakorlása nem jut tovább a hangrendi illeszkedésnél, a használatukra jellemző szituációkkal sem a szövegben, sem az írásbeli feladatokban nem találkozunk a tanuló, s csupán egy-egy szóbeli feladat érinti őket, amelyek jellemzően egyetlen ötletre/példára épülnek, és monoton módon ugyanazt a szituációt játszatják el négyszer-ötször.

Tanári szemszögből igen megterhelő az, hogy még a könyv által biztosított nyelvtani információk is töredékesek, sehol nem kifejtettek, tanári kiegészítésre, magyarázatra szorulnak (nem adnak lehetőséget a diák általi önálló visszakövetésre). Emellett a tanár rengeteg, a könyvben meg sem jelenő plusz információ átadására, nagy mennyiségű segédanyag, táblázat, szemléltetőeszköz készítésére kényszerül olyan nyelvtani sajátosságok magyarázatának érdekében, melyeknek ismeretét az egyes feladatok megoldása során viszont elvárja a tankönyv.

### 3.2. A tárgyeset a *Halló itt Magyarország!* I. kötetében

A tárgyeset tanítását a könyv, mint az már olvasható volt, szintén a harmadik lecktől kezdi. Ennek és a következő leckének egy-egy szeletét szánva rá, tulajdonképpen a negyedik leckénél be is fejezi. A 3. lecke szemléltető olvasmánya, ami ezzel a nyelvtani anyaggal ismerteti meg a tanulót egy büfében eljátszódó rendelés dialógusa. A min-

dennapi nyelvhasználati szempontokból, az hogy a tárgyeset is ilyenkor a tananyag részévé válik ismételten előnyös. A rendelési szituáció is megfelel ezeknek az igényeknek, bár elhagyja az üdvözlés és az elköszönés nyelvi aktusát, és a kávé rendelésekor, a pincérnő szokatlan módon nem kérdez vissza, hogy *kér-e a vendég tejet és cukrot is a kávéba*. Pedig ezt a kérdést a tárgyeset használatával is meg lehet oldani. A szöveg így is két sorral több a helyragokéinál, hét sor. Ezután, a következő oldalon egyetlen szóbeli feladat foglalkozik a tárgyesettel, a téma megint rendelés/vásárlás, ahol sajnos a kötelező udvariassági formák megint elmaradnak.

A nyelvtani összefoglalóban két példamondat, egy kérdés és egy válasz szemlélteti problémát, majd mellette egy-két oszlopos táblázatban a -t tárgyrag, illetve az ezt megelőző kötőhangzós alakok láthatók, így szemléltetve a felhasználható végződéseket. A táblázat bármiféle magyarázat, szöveg nélkül magában áll. Alatta két sor, felkiáltójellel ellátva: *!könyv-könyvet, híd-hidat* hívja fel a figyelmet a kivételek egy-egy csoportjára egy rejtélyes „*stb.*” utalással. Ily módon épp a táblázatosított információ átadásának lehetőségeit nem tudja kihasználni. Nem átlátható, tanári segítség nélkül még csak nem is értelmezhető. Ez így ebben a formában sem a nyelvtani összefoglalás, sem a szabálymagyarázat kritériumainak nem tud megfelelni. Kár, mert ha a táblázat be tudná tölteni a funkcióját, akkor kiderülne, hogy a tankönyv az elsajátítás megkönnyítése érdekében a kötőhangzót nem igénylő, mássalhangzóra végződő főnevek toldalékolását tartalmazó oszlopot vagy sort (ezt sajnos nem lehet eldönteni a leckékben felhasznált táblázatok következetlensége miatt) áttesz a következő lecke anyagába.

A nyolc írásbeli feladat közül kettő segíti a tárgyeset helyes elsajátítását. Az első, az előbb említett táblázat alapján gyakoroltatná a hangrendi illeszkedést, a második pedig egymással össze nem függő mondatokból áll, melyeknek főneveit kell tárgyraggal kiegészíteni. A következő leckében egy cipővásárlást elénk táró párbeszéd során találkozhat a tanuló ezzel az esettel, itt viszont már mind az -s melléknévképzős jelölőszámok tárgyesetével (- *Hányasat?/- Harmincheteset.*), mind a melléknévek tárgyesetével is megküzdhet. Mindezt a legegyszerűbb tranzitív igék tanítása híján (*ad-kap, ír-olvas. ismer, lát, szeret*) csupán a *kér* ige vonzataként, mellőzve minden olyan, már az előző lecke szituációihoz is szorosan kapcsolódó főnevet, melyeknek képzése nem teljesen szabályos, mint például: *kenyér, pohár, kanál, cukor, étterem*. E negyedik lecke tanítja a tranzitív *keres* igét, az ezután jövő ötödik, a *bérel, csinál, főz, gépel, hallgat, ír, mos, néz, olvas, vesz* igéket. A leckékben egy részgyakorlat kivételével nem szerepel utalás, példamondat, vagy szemléltető ábra, ami arról adna információt a tanuló számára, hogy ezek a tranzitív igék szintaktikailag hogyan viselkednek. Pedig ennek ismerete felkészíthetné a diákot a sajátosan magyar mondatnapi jellemzők alaposabb elsajátítására.

A probléma ugyanaz, mint a helyragok esetében. A tárgyesetet a tankönyv elkezd a kommunikációs, nyelvhasználati követelményeknek megfelelő időben tárgyalni, viszont más, éppolyan fontos alaktani ismeretek szomszédságában, úgyhogy sem hely, sem idő nem marad a funkció szemléltetése, az anyag gyakorlása, felhasználható szintű elsajátítása számára. A képzésre vonatkozó információk intenzív tanári hozzájárulás nélkül feldolgozhatatlanok, viszont a feladatok részéről ismét csak elvártak. A diákok frusztrálja a végláthatatlan mennyiségű információ, nem beszélve arról, hogy pár lec-

kényi előrejutás után egyszerűen elfelejti a még leülepedni nem tudott nyelvtani anyagot, ami által sokszor szélmalomharcnak érzi a magyar tanulást. A tanár előtt természetesen nyitva áll a lehetőség, hogy a feladatokat feldúsítsa, kiegészítse, hanganyagokat, szituációs játékokat kreáljon tanítványai számára. Viszont minél több korrekcióra szorul egy adott tankönyv, annál jobban romlik egy-egy ilyen kiadvány imázsa, ami megint csak a diákok könyvbe vetett bizalmát, és autonómia érzetét csökkenti.

### 3.3. A helyviszonyok kifejezése a *Lépésenként magyarul I.* kötetében

A *Lépésenként magyarul* felépítése, a szerző Durst Péter tanulmánya (Durst 2005) szerint is, szakítani próbál a *Halló, itt Magyarország!* információdömpingjével, sikeresen. Könyve 55 lépésben, 310 oldalon tárgyalja ugyanazt a nyelvtani anyagot, tehát közel kétszer olyan hosszú, mint a kiindulási alapjának tekinthető *Halló, itt Magyarország!*. Az egyes lépések, amelyeket szerzőjük egy-egy órára való tananyagnak szánt, áttekinthetőbbek, könnyebben követhetőek, így kezelhetőbbek mind a diák, mind a tanár számára. A nyelvtani információk is sokkal tisztábban, világosabban szerepelnek.

Sajnos az anyagnak ez a levegősebbé tétele sokszor kommunikációs szempontból érezteti negatív hatásait. Így például, a könyv csak a 22. *Hová megy Péter?* című lecke-ben kezdi tárgyalni a célhatározói helyviszonyokra vonatkozó ragokat. Egy heti két alkalmas, 40-50 órás nyelviskolai kurzussal számolva, ez azt jelenti, hogy a tanuló lassan fél éves tanulás után képes nyelviileg kifejezni elmozdulásokat. A könyv menetrendje szerint, eddig nem tudott elmenni moziba, étterembe, másik városba. Képzeliük el az ezt megelőző fél év spontán beszélgetéseit, akár az órák során is, ha eddig a tanuló nem tudta elmondani azt, hová megy, hová fog menni a közeljövőben. Mit kérdezhet tőle a tanár, mit válaszolhat a diák, például egy hétvégi programra vonatkozó egyszerű érdeklődő kérdésre? Az ikes igéket rögtön ez után a lecke után, a 23. *Kivel lakik Zoltán* (84. o.) leckében tárgyalja (*eszik, iszik, dolgozik, alszik, utazik és lakik*); vagyis eddig a pontig elvileg nem lehetett feltenni azt az egyszerű kérdést sem, hogy *Hol laksz?, Hol dolgozol?*, és a diákok még csak enni, inni és aludni sem tudtak magyarul. Az ezt követő lépés anyaga: 24. *Mennyi az idő?* (91. o.). Noha a könyv a számok tanítását már 22 lépéssel ezelőtt elkezdte, most jut el odáig, hogy az ilyen egyszerű időkifejezéseket is megtanítsa. A 33. lépés a *Honnan jössz?* (127. o.). A diák még csak ekkor lesz képes arra, hogy identitását kifejezze, és például a Magyarországon élő külföldieknek valószínűleg gyakran feltett kérdésre válaszoljon, hogy tudniillik honnan jött.

A *Hol?* kérdésre válaszoló *-ban / -ben* belső helyviszonyragot a könyv a negyedik és ötödik leckében (*Magyarul tanulok az iskolában* 17. o., *Hol él a hal?* 21. o.) tárgyalja. A tanítását először a hangrendi illeszkedést szemléltető leckében kezdi, és amint ez a szerző cikkéből is kiderül, ez a lecke ebben az új kiadásban szerepel először. A hangrendi illeszkedés ismertetése két oldalt foglal el, ebből az első oldalon szerepel a *-ban / -ben* helyrag. Vázlatos rajzokkal, ábrákkal, színek használatával áttekinthetően, használhatóan magyarázza el a vegyes hangrendű, illetve az összetett szavakra is kitérve a ragok illeszkedésére vonatkozó ismereteket (Bár a *számítógépben* alak nyelvhasználati szempontból félrevezető lehet a későbbiek során), majd ezen ismereteket a lap alján egy az

oldalt kettéosztó feladatban, a gyakorlatban is számon is kér, a valódi belső helyviszonyt kifejezések, valamint a külföldre, külföldi helységnevek ragozásakor. A következő leckében e ragoknak a mondatban betöltött funkciójával ismerkedhet meg a tanuló, és a hangrendi illeszkedést egy plusz információval kiegészítve (a szózáro magánhangzók nyúlása toldalékoláskor) a tanulókkal könnyedén elsajátíttatja e rag használatát.

Az ezt követő helyhatározó ragokra a 15. lépésig (*Micsoda rendetlenség* 57. o.) várni kell. A lecke bevezető feladatokkal hangolja rá a tanulót az *-n / -on / -en / -ön*, felületi helyviszonyt kifejező ragok elsajátítására. Táblázatos formában, ábrákkal illusztrálva, a toldalékolandó szavak hangrendi tulajdonságait is feltüntetve tanítja e nyelvtani kérdést. A táblázatot követő feladat nem csak a konkrét felületi helyviszonyokra alkalmazva gyakorolja ezt a toldalékolást, hanem az időkifejezések valamint a magyar nyelvhasználati szempontok vonatkozásában is. A lecke végén a *Halló, itt Magyarország!*-ből hiányolt *Magyarország* vs. *külföld* szabály is megtalálható, egy pár olyan magyar helységnevet is felsorolva, amelyeket nem felületi helyviszonyragokkal használunk. Az öt oldalas lecke több vonatkozásban is közöl információkat a helyviszonyraggal kapcsolatban, a használatának gyakorlásához is szolgáltat feladatokat, sőt az ezt követő lecke a főnévi mutató névmási jelzős szerkezetekben is megtanítja e rag használatát. E témakörben ez a könyv legjobban összeállított leckéje. Egyetlen kifogásolni való dolog akad vele a kapcsolatban: kár, hogy nincs előbb.

A 20. lépésben (*Buli lesz Annánál* 74. o.) a *-nál / -nél* külső helyviszonyragok következnek. Kommunikációs szempontból talán e ragpár nem lenne olyan fontos, de a két leckével később található célhatározói ragok csoportos tanításához szüksége van a szerzőnek arra, hogy a tanulók rendelkezzenek ezen információval is. Ennek következtében ez a könyv második olyan leckéje, amely már nem csak egy nyelvtani anyag tanítását tűzi ki céljául, és a *-nál / -nél* nem is kap főszerepet benne. A következőtesen egyforma, átlátható táblázatos formában található hangrendi illesztés ismertetését, a hozzájuk tartozó kiegészítendő és rajzos feladatokat a tanulók már otthonos rutinnal fogadják, oldják meg.

A könyv a már említett 22. leckében (*Hova megy Péter?* 80. o.) kezdi csak el cél típusú határozói helyviszonyragok tárgyalását, ám ekkor viszont mind a három térvizonyban egyszerre. Viszonyításképpen, míg az *-n / -on / -en / -ön*, ragra négy és fél oldal jut, addig e háromféle ragra, így egy csoportban, négy. A lecke egy olvasmánnyal kezdődik, amely olyannyira el van halmozva téri kifejezésekkel, irányadó igeikötőkkel, névutókkal, határozószavakkal, és a már ismert helyragokkal, hogy az új, irányjelölő helyragok szemléltetésére, tanításuknak az elkezdésére nem alkalmas.

Jelen esetben a példamondatok és a szemléltető ábrák sem a legszerencsésebbek, mivel vagy nem elég univerzálisak, vagy az ábrák zavarják meg a tanulót. A „*Péter Gyulához megy*” mondat fölött egy vár képe látható, ahova egy ember igyekszik, *Gyula* azonban nem. Az illusztráció stilizált volta miatt viszont az sem azonnal eldönthető, hogy a vár egy szintben van-e az oda igyekvővel, vagy esetleg egy heggyen. Ez elbizonytalanítja a tanulókat, mivel a *Péter (fel)megy a hegyre/(be)megy a várba* kijelentések ugyanolyan valószínűséggel használhatók lennének (e szerkezet az előző lecke anyaga), mint a „*Péter Gyulához megy*” példamondat.

Itt a megszokott hangrendi illeszkedést bemutató táblázatok is elmaradnak, ami a *-hoz / -hez / -höz* rag esetében nagyon zavaró, hisz itt a hangrendi illesztéshez még egy plusz szempontot is figyelembe kell venniük a tanulóknak. E leckében a feladatok sem váltják be a hozzájuk fűződő reményeket. A feladatok felváltva kívánják meg a statikus és a dinamikus állapotokat kifejező ragok használatát, mindhárom térvizonyban. Megjegyzendő, hogy e ragokat, melyek kiemelt fontossága a tanulmány alaktani részében már említésre került, angol nyelvre például az egy *'to'* prepozícióval lehet fordítani. A ragok elsajátításakor tehát elég nagy feladat hárul a tanulókra-tanára egyaránt, aminek megkönnyítésében a lecke nem segít igazán. A 30. leckében érinti még ezt a problémát, de ott már csak kizárólag a főnévi mutató névmások ilyen ragokkal való toldalékolásával foglalkozik.

A 33. lecke (A *légy* 127. o.) sok mindenben nagyon hasonlít az imént ismertetett leckére, a döntő különbség az, hogy most az angol *'from'* jelentéstartomány alá tartozó *-ból / -ből, -ról / -ről, -tól / -től* magyar forrásjelölő helyragokat tanítja ömlesztve, ugyanilyen keretek között.

A *Lépésenként magyarul* tanítási stratégiáiról e témakör alapján az mondható el, hogy a könyv elejét jellemző kiegyensúlyozott iramú információátadás, a világos, érthető magyarázatok, az átgondolt és kidolgozott lépések, amelyek a nyelvtani anyag elsajátítását, biztonságos használatát célozzák meg, eltűnnek. Helyettük olyan leccékkel találkozhatunk, amelyek egyszerre több helyviszonyragot, kevésbé érthető és használható magyarázattal, kevesebb, de bonyolultabb feladatokkal, rövidebb idő alatt szándékoznak megtanítani. Kár ennyire széthúzni ezt az anyagrészt és kommunikatív szempontból viszonylag későre tenni az egyes elemek tárgyalását, ha ebből nem származik a tanulónak az a haszna, hogy alapos és használható tudásra tegyen szert.

### 3.4. A tárgyeset a *Lépésenként magyarul I.* kötetében

A könyv már a 2. leckében (*Mennyibe kerül?* 13. o.) a számok tanítása során egy rendelési szituáció bemutatásán keresztül megelőlegezi a tárgyeset használatát, amit majd csak tizenöt leckével, és majdnem ötven oldallal később kezd el három leckén át tanítani (17. *Mit vesznek a lányok a boltban?* 18. *A boltban,* 19. *Mi van a gulyásban?* 65–73. o.). Mint az a címek láttán is megjósolható, a tárgyeset elsősorban a *vesz* és a *kér* igék vonzataiként fog megjelenni, vásárlási szituációban, és a szókincsét az élelmiszerek neve alkotja. A három lecke 15 feladatából 2 von be más igéket is az eset tárgyalásába.

A szemléltető dialógust követő táblázat a tárgyeset ragjait a hangrendi illeszkedésnek megfelelően mutatja. A táblázat oszlopai a tárgyrag kötőhangzó nélküli (*autót, pénzt, sört*) és kötőhangzós alakváltozatait prezentálják, azonban a táblázat tanításkor két ponton is korrekcióra szorul. Egyrészt a mély hangrendű főneveknél nem tünteti fel a különbséget, ami alapján a tanuló eldönthetné, hogy a szabályos *-ot* végződést, vagy a nyitó töves *-at* végződést válassza, ráadásul ez a táblázatban fordított sorrendben szerepel, ami azt sugallhatja, hogy az első helyen álló, *ház – házat* típusú toldalékolási mód a gyakoribb (Szili 2011: 172–174). Másrészt a táblázatból hiányzik a mássalhangzóra végződő, de a *-t* tárgyrag előtt kötőhangzót nem igénylő főnevek csoportjának



feltüntetése. A táblázat e hiányossága miatt, a gyakorló feladatban a tanuló pusztán kivételként képes tekinteni a felsorolt, mintegy kilenc főnévre. Ennek a csoportnak a negligálása a szabálymagyarázatból, nem csak a táblázat felhasználhatóságát és a hozzá kapcsolódó feladat értelmét vonja kétségbe, de a tanuló további nyelvtanulása szempontjából sem hatékony, ugyanis tanári korrekció nélkül, a későbbiek során megtanult szavak esetében a tanuló nem lesz képes biztonsággal megjósolni, milyen tárgyra lesz szüksége, mert hiányzik az az ismerete, hogy mikor kell használnia kötőhangzót és mikor nem a -t előtt.

#### 4. Összefoglalás

A magyar mint idegen nyelv tanításban két leggyakrabban használt tankönyvcsaládról (*Halló, itt Magyarország, Lépésenként magyarul*) elmondható, hogy mindkettőben található olyan innovatív ötletek, amelyet egy jövőbeni tankönyvfejlesztő megszívlelhet. Ilyen például az igeragozási sor megbontása, amire már Szili Katalin is felhívta a figyelmet (Szili 2011: 118), vagy a nyelvtani sajátságok használati érték alapján felállított sorrendben történő bevezetése (pl. a tárgyeset és a téri kifejezések korai feldolgozása a 3. leckében) a *Halló itt Magyarországonban*. A *Lépésenként magyarul* próbálja az egyes nyelvtani anyagokat áttekinthetően strukturálni, és ha a *Halló, itt Magyarországgal* összevetjük, az is feltűnő, hogy igyekszik több teret engedni a nyelvtanulói kreativitásnak, illetve néhol lehetőséget ad pár-, és néha csoportmunkára.

Ami ezekből a tankönyvekből „kimaradt”: nem teszik lehetővé, hogy a nyelvtanulók reflektált módon, szituatív/kommunikatív gyakorlatok segítségével sajátítsák el a nyelvi ismereteket. A fonetikai alapozás mindkettőben meglehetősen kidolgozatlan. Az irányhármasságot részletesen feldolgozza mindkét tankönyv, azonban a leckék és a feladatok stratégiájának fókuszában nem a nyelvet tanuló egyén áll kognitív lehetőségeivel, készségeivel már meglévő ismereteivel, hanem a nyelvtani rendszer maga. Emellett a gyakorló feladatok módszertani megalapozottsága is sokszor alacsony szintű – a nyelvtani ismeretek drillezésére épülnek, nem valós helyzeteket modellálnak, és drill jellegükből fakadóan monotonná válnak. Mindkét tankönyv következetesen ragaszkodik a nyelvtan szöveges magyarázatának mellőzéséhez, ami egyik innovatív jellemzőjük is egyben. Ez viszont megkövetelné a nyelvtani információkat közvetítő ábrák, táblázatok, szemléltető mondatok rendkívül konzekvens, precíz és tiszta szerkesztését. E téren sajnos mindkét tankönyvben elég sok hiányosság mutatkozik, ami a nyelvtanuló számára megerhelő, mert nem képes ezeket állandó tanári jelenlét nélkül feldolgozni, és később referenciapontként maradéktalanul használni.

A magyar mint idegen nyelv tanárok gyakran mindkét tankönyvet intenzíven használják, sokszor ötvöze a kettőt. Az óratervek kidolgozásakor azonban nem csak azért kell hanganyagokat, szövegeket, segédanyagokat, szemléltető ábrákat gyűjteniük és kidolgozniuk, hogy a nyelvi ismeretek gyakorlását színesebbé, élményszerűbbé tegyék, hanem hogy olyan megközelítésben, ütemben és felosztásban tudják tanítani a magyar nyelvet, amellyel hatékonyan segítik diákjaikat, hogy minél korábban, nem csak grammatikailag helyes, de a kommunikációs normáknak megfelelő, szándékaikat jól

közvetítő megnyilatkozásokra legyenek képesek. E feladatot nagyon megkönnyítené, ha az itt tárgyalt tankönyvek esetleges következő kiadásai az újabb interdiszciplináris elméleti és módszertani eredményeket is integrálnák anyagukba.

## Irodalom

- Durst Péter 2004. *Lépésenként magyarul, Magyar nyelv külföldieknek*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Hungarológiai Központ.
- Durst Péter 2005. *Lépésenként magyarul. Egy tananyagcsomag összeállításának irányvonalai*. *Hungarológiai Évkönyv* 6. Pécs: PTE BTK. 207–213.
- Erdős József–Prileszky Csilla 2008. *Halló, itt Magyarország! Magyar nyelvkönyv külföldieknek*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Juhász Levente–Pléh Csaba 2001. Többmorfémás szavak megértése a magyarban In: Pléh Csaba és Lukács Ágnes (szerk.): *A magyar morfológia pszicholingvisztikája*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kiefer Ferenc 1999. Alaktan In: É. Kiss Katalin–Kiefer Ferenc–Siptár Péter (szerk.): *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 187–289.
- Pléh Csaba–Király Ildikó–Racsmány Mihály 2001. Mesterséges téri kifejezések elsajátítása In: Pléh Csaba–Lukács Ágnes (szerk.): *A magyar morfológia pszicholingvisztikája*. Budapest: Osiris Kiadó. 153–166.
- Szilágyi N. Sándor 1997. *Hogyan teremtsünk világot? Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára*. Kolozsvár: Erdélyi Tankönyvtanács.
- Szili Katalin 2011. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Budapest: Enciklopédia Kiadó.
- Szili Katalin 2000. A tárgyasság a magyar nyelvben. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1243/124311.htm>
- Szűcs Tibor 2009. A magyar mint idegen nyelv sajátos szemléleti vonásai. *Hungarológiai Évkönyv* 10. Pécs: PTE BTK. 68–81.

## Függelék

Az itt szereplő nevek – természetesen – álnevek.

### Peter

Hello Zsolt,

Szeretnek bemutatnom.

En Peter vagyok. En 60 éves vagyok. Élek Németországban, Ingolstadtban, a szép város a Dunánál. A feleségem Emma, ez nagyon érdekes női. Együtt egy lány van. Ők neve az Anna. Ferjes kivel Karl-nak. Dolgozom Magyarországon, Pécsen. Főnök Focus vagyok. Minden hétfő megyek Ingolstadt-ból – Pécsre. Pénteken vissza. Ez hétvégen eltölt a család. Unokám Matteo a enyém kedvenc. Én hobby a golf. Szombaton játszik a Torna. Vasárnap játszik a barátommal. 3 év múlva nem dolgozom. Nyugdíjas vagyok, sok idő hobby van.

Szia Karl

**Hans**

Engem Hans hívnak. 34 éves vagyok. A felésegem Csillanak hívják. Magyar van. Miskolcra jön. Dreszdaban lakunk most. Nekünk van egy kicsi lányunk, Emma. Kapunk egy kettődik gyereket Augusztusban. Kicsi fiú lesz. Nagyon örülünk rajta. Berlinből jönnek. A szüleim meg laknak ott. A Drészdai egyetem tanultam és ma a Drészdai cégnél dolgozom. Tetszik ez a város. Nagyon szép van és több munka mint Berlinben. Nem akarok menni vissza Berlinbe. Remélem, hogy akkorunk marad itt.

**Elvira**

Elvira vagyok. Német vagyok, de már negy éve Magyarországon élek. Tanítottam a Pécsi egyetemen a germanisztikai intézetben. Tetszik nekem ott élni, de neha nehéz is, mert a véleményem szerint a magyarok sokkal mások mint a németek. Szívesen utazok, ezért nagyon jó nekem a munkám is, mert több lehetőségem van új országokat megnézni, mind ha „otthon” maradtam volna. Németországban tanultam a paderborni egyetemen, és két szemeszterre kint voltam – Budapesten és Poznanban (Lengyelország). Mostanában sokat sportolok mert az nekem fontos, hogy erősebb és fittebb leszek. Amikor fiatalabb voltam inkább sokat olvastam – ezért a germanisztikai szakon tanultam. Egyedül élek, és az nekem tetszik, nem tudok érteni miért Magyarországon sok ember azt gondol, hogy nagy baj, ha valakinek nincs partnerje. A téma, ami nagyon érdekes nekem ez a kapcsolat az erőszak és a nyelv között, ezért szeretnék kutatni ebben a témában. A nyáron Berlinbe megyek - a kutatás és a város miatt.

**Adam**

Adam vagyok. Egy húsz éves német fiú vagyok, aki az iskolája és a egyeteme között dolgozik magyarországon. A múlt kilenc hónapra tanítottam a német nyelv egy pécsi gimnáziumban. De most Budapesten elemelek pedig dolgozom egy ügyvédnél. Ott gyakornok leszek. Ha van szabad időm akkor tetszik olvasni és pihenni. Többet hobbírom németországban a a tengeren egy hátton csinálom, de magyarországon nincs tenger. Eszert én futok és úszok pécsen és pésten, amit nekem is tetszik. Iskolámban jobb voltam a nyelvekben és a szociális tudományokban. Azért mert én hiszem hogy ismerni új országok, új kultúrák pedig új nyelvek olyan fontos, nagyon imádom utazni.

**Herbert**

Herbertnek hívnak. 23 éves vagyok és német vagyok. Falkenbergből (egy kis város Berlin közelében) jönök, de Marburgban tanulok az egyetemen. Nyelvészetet és kommunikációt tanulok; ezidőszere a Bachelor-dolgozatomat írom. Nagyon szeretek nyelveket tanulni. Angolul, franciául és egy kicsit magyarul, hollandul és német jelbeszédül beszélek. A másik hobbim az olvasás, a sétálás és a zene hallgatás. Nekem nagyon tetszik a dzsessz zene. Szívesen énekelek, gitározom és zongorázom egy kicsit is. Remélem hogy jövő évben fogok magyart tanulni Berlinben.

**Eva**

Én Eva vagyok. Magyarországon élek, de Kínai vagyok. Beszélek angolul, kínaiul, és egy kicsit magyarul. Most magyarországon pécsen élek, diák vagyok, magyarul tanulok az iskolában. Nyugodt és kedves, nagyon jó barát vagyok. Hobbim az já-

ték tollaslabda. A lakás az Árkad mellet van. Én Árkadba és piacon zöldséget vagy gyümölcsöt vásárlók mindennap. A férjem dogozik itt van, ő mérnök, mindennap biciklizik munkába. Mi sport teszünk, minden kedden és csütörtökön teniszezünk. Pécs a nagyon szép város van. Mi tétünk pécs.

**David**

A nevem David, jövök Feröer-szigekről. A nemzetiségem dán. Harminc éves vagyok és nyelvész. Most orvostanhallgató vagyok Pecs Tudomány Egyetemen. Tanultam magyarul egyetemen két évvel, orvosmagyarul. Később kell beszélek a beteggel. Az először volt nagyon nehéz nekem Magyarországon. Nem beszéltem magyarul, és a magyar emberek nem beszélnek angolul, vagy nagyon ritkán. Most könnyebb van mert beszélek és értem egy kicsit magyarul; vagy megpróbálok. Szeretek Pécsen élni. Pécs nagyon jó város és itt van édes emberek.

**Ines**

Ines vagyok, és Németországból jövök. Én tanárnő vagyok, német nyelvet tanítok. Most Pécsen a Bornemissza utcán élek. A lakásom nagyon szép és nagyon villágos. Tavaly, X-ben voltam, ott is az egyetemen dolgoztam. Sajnos, X nem sokk (sók?)! szép város, mért jöttök vissza. Mar két évet tanulok magyarul. Sajnálom, hogy nem jó beszélek a nyelvet, de nekem ez csinos nehéz. Drezdában az egyetemen tanultam, a szakaim Germanisztika, Romanisztika és Polonisztika. Jelent, hogy is franciaul és lengyenül beszélek.

**Gabriella**

A nevem Gabriella. Én 30 éves és művészettörténész. Most élek Montrealban, de mielőtt éltem Pécsen. Tulajdonképpen Németországból jövök. Én beszélek németül, angolul és meg egy kicsit franciaul és magyarul. Szabadidőmben szeretnek olvasni és zene hallgatni. Nagyon szeretnek utazni is.

**Anna**

Anna vagyok. Pécsen egy éves voltam. Szeretem kiflit, túró rúdit, és körtis kolács. USA-ban lakunk Ralph, én, és cícam. Most, ésik az eső. Keith angol tanár van iskolában. Ő szeret ott dolgozik. Én könyvtárban dolgozok. Közel iskolája Ralph. Tesvérem Bostonban van és maski Chicagóban van. Csak karácsony találkozunk.

Borbély Angéla

# NYELVI TUDATOSSÁG ÉS TUDATOSÍTÁS A HIBÁTLAN MEGNYILATKOZÁSHOZ VEZETŐ ÚTON. Oroszok magyarul – elmélet és gyakorlati útkeresés

## Abstract

The paper describes some specific problems that native speakers of Russian language may face when learning Hungarian as a foreign language due to the nature of their mother tongue and the interference between the two languages. The author tries to express how important it is to use explicit teaching methods during the lessons as awareness of grammatical forms leads to better results in production as well.

**Kulcsszavak:** orosz, magyar, szintaxis, szókincs, morfológia, explicit, tudatosság

„Learners don't care about linguists' analyses of language.  
They don't care about grammar or whether words or morphemes  
are atomic units of language! From a functional perspective,  
the role of language is to communicate meanings, and the learner  
wants to acquire the label-meaning relations”

(Ellis 1997: 122)

## 1. Bevezetés

A tanulmány elsősorban az orosz anyanyelvűeket figyelembe véve emeli ki a magyar mint idegen nyelv (MID) néhány problematikus pontját. Az itt tárgyalt kérdések jelentős része a mondattant érinti. A cikk másik része pedig a lexikont és néhány pragmatikai témájú kérdést feszeget. A magyar nyelv rendszeréből az idegen ajkúak számára gondokat okozó elemek közül a különböző elméleti keretekben megfogalmazott nyelvelírások ugyanazokat hangsúlyozzák. Ezek a mondattan szempontjából első sorban a határozott és határozatlan igei ragozás, a vonzatok, az igemódosítók és a szabadnak nevezett, valójában igen kötött szórend, mely a gazdag morféma-rendszer ellenére jellemző a magyar nyelvre (Dóla–Farkas 2007: 102). Funkcionális megközelítésben továbbá a morfológiai jelöltség, irányhármasság, határozottság–határozatlanság kérdéseit emelik ki (Hegedűs 2004: 222).

A generatív szemlélet képviselői is próbálnak a MID kérdéseire választ adni (l. Dóla–Farkas 2007), de a nyelvi megközelítésük nem lép túl az anyanyelvi beszélők által birtokolt rendszer szabályainak részletes megragadásánál. Kérdés továbbá, hogy ez az

---

\* Borbély Angéla, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti PhD program,  
borbely.angela@gmail.com

aránylag frissen javasolt tanítási módszer a korábban ismertek mintázatához képest vajon milyen újdonsággal szolgál.

Az idegen nyelvi produkció során vétett nyelvi hibák egynegyede visszavezethető az idegen- és az anyanyelv rendszerei közötti különbségekre, valamint ebből kifolyólag, a pszicholingvisztikai folyamatok által gerjesztett interferenciára. Másrésztől azonban a funkcionális szemlélet is kitűnő magyarázatokkal szolgálhat a következők miatt: a nyelv egy igen képlékeny közeg. Mindig okkal, valamely cél elérése érdekében öntjük megnyilatkozásainkat egy bizonyos formába. Ez nem csak a lexikai választás, hanem a megnyilatkozások, a mondattan szintjén is megmutatkozik. Ily módon tehát a pragmatikai jelentés tanulmányozása is elkerülhetetlenné válik, amikor a MID mondatannal kapcsolatos kérdéseire keressük a választ.

A tanulmányban a gyakorlati példákat Dimitrij (továbbiakban: D) 38 éves moszkvai lakos hibái szolgáltatták. Az adatgyűjtés idején (2010. április–július) másfél éve tanult heti 2-4, egyesével 60 perces óra keretében igen aktívan magyart eleinte csak egy moszkvai lakostól, valamint a későbbiekben a cikk szerzőjétől is.

## 2. A kiválasztandó módszerek elébe

Az anyanyelv használatának automatizmusa, melybe a pragmatika eszközei képesek implicit módon beférkőzni, nem hasonlítható az idegen nyelven való lexikális eléréshez, a helyes szintaktikai forma megtalálásának nehézségeihez. Valamelyest a generatív mondattan adta magyarázatok is hasznossággal szolgálnak, főleg, ha a szerkezethez a szemantikai jellemző is szorosan kapcsolódik. Nem szabad azonban kizárólag egyetlen egy módszer, egyetlen szemlélet, tehát csak egy megközelítés mellett elköteleződnünk, mert a nyelvtanításnak nem nyelvelméletek közötti versengések kérdésének kell lennie.

A generatív mondattan elsődleges célja az, hogy explicitte tegye azt a nyelvi rendszert, amely a nyelvelsajátítás során alakul ki az anyanyelvi beszélőkben (Kiefer 1992: 7). A Dóla–Farkas-féle tanulmány valóban részletes képet ad a magyar mondatann olyan elemeiről, amelyek a MID szempontjából problematikusak. Maga a magyarázat azonban megmarad a rendszer szintjén, ezen nem lép túl. A szerzők más, valóban a MID számára szerkesztett művek pozitívumainak kiemelése helyett a hagyományos leíró magyar nyelvtan hibáinak végletekig történő felnagyításába feledkeznek. Az általuk is hasznosként elismert művekről zárójelben és lábjegyzetben tesznek említést (Hegedűs 2004, Rounds 2001) annak ellenére, hogy ezek messze túlhaladták azt a szemléletet, amely negatívumainak nyomatékosításához a cikk írói ragaszkodnak. Ennek oka feltehetőleg a nem MID-alapú megközelítéseknek köszönhető.

Némely kifogásolt részletre más kiadványok már kínáltak részletes megoldást. Így például idejétmúlt annak hangsúlyozása, hogy a datívusz és a *-nak/-nek* rag mindig meg vannak feleltetve egymásnak (Dóla–Farkas 2007: 102). Ezt érdemes egybevetni Hegedűs (2004: 76–77) funkcionális szempontú leírásával, ahonnan megtudható, milyen számos jelentésben (funkcióban) és mely fontos igék vonzatain jelenik meg a *-nak/-nek* rag. A *Gyakorló magyar nyelvtan* (Szita–Görbe 2010) ezt nem ismerteti a birtoklás kifejezésén túl egyéb funkcióiban.

A MID-mondattant célzó megoldási javaslat (Dóla–Farkas 2007: 119–120) látszólag nem különbözik attól, amit más tananyagok is sikeresen alkalmaznak anélkül, hogy a tanárnak a generatív fák rejtelseibe kéne ásnia magát. Ezek közül némely megjelenése igen korainak mondható, mint az Erdős–Kozma–Prileszky–Ulmann-féle *Hungarian in words and pictures* 1990-ből vagy Rounds nyelvtan könyve 2001-ből, de részletes, noha nem minden típusú mondatba mélyen beleereshető táblázatos mondatelemzést ad Hegedűs is több helyen (Hegedűs 2004).

Már a fent említett, 1990-ben megjelent kiadvány is 4 oszlopos táblázatban ábrázolt mondatfelosztással ösztönzi a tanulókat a fókusz pozíció begyakoroltatására. Való igaz, hogy ez a tananyag nem él kellőképpen az explicit módszerekkel, ami a letűnő, megfigyelés útján történő tanulási módszereket hirdető behaviourizmust és a „hatalmon levő” kommunikatív módszereket figyelembe véve nem is annyira meglepő. Nagy mennyiségű drillt alkalmaz, viszont jelentősen támaszkodik a tanár ismereteire, akár csak a *Halló, itt Magyarország* (Erdős–Prileszky, 2009 /több kiadás/) vagy a *Hungarolingua* kötetek szerzői is (Hlavacska–Laczkó 2000). Hegedűs (2004) nyelvtana minden elveszett részletre kiterjed, noha a gyakorlat nem kapcsolódik szorosan az elmülethez. Rounds (2001) nyelvtana egyszerűen, ágrazok nélkül írja le a MID grammatikáját. Bonyolult magyarázatok, viszont rengeteg példa segítségével érzékelteti a magyar nyelv mondatának problémás kérdéseit. A két könyv együtt tökéletes funkcionális, gyakorlati, cél- és produktum orientált útmutató tanár és diák számára egyaránt.

A generatív nyelvtan célkitűzése explicitté tenni a nyelvelsajátítás során végbemennő folyamatnak, a bennünk lévő nyelvi képesség kifejlesztésének eredményét, anyanyelvünk szabályrendszerét. A generatív nyelvelmélet tárgya az egyén nyelvi képességének modellálása, ez a modell pedig maga a generatív grammatika (É. Kiss 2009: 4). Noha generatív leírás a nyelv működésének lenyűgöző rendszerét tárja eléünk, mindennek pontos, képletekbe és apró részletekbe menő ismerete nem szükséges a MID oktatása szempontjából. Viszont a tananyagok és a tanárok is méríthetnek és mérítenek eredményeikből.

### 3. Néhány érv az explicit szabályok hangsúlyozása mellett

Az anyanyelvi beszélők kompetenciájának leírásán túllépve kézzel fogható magyarázatot kell adnunk performanciájukra. A közvetlen szabálymagyarázatokat nélkülöző behaviorista és a kommunikáció központú szemléleteken (Schmidt 1994: 12) túllépve világossá vált, hogy bizonyos információkat a nyelvtanulók nem tudnak implicit módon kiszűrni a tanulás folyamatából pusztán a nyelv feldolgozása (esetleg használata) által. Szükség van az explicit módszerekre és ezeknek megválasztásakor figyelembe kell vennünk, kikkel állunk szemben. A jó explicit módszerekkel összhangban vannak a funkcionális szemléletmódot követő tananyagok. Ezek a nyelvnek nem a statikus, hanem a dinamikus rendszerét igyekeznek megragadni (Hegedűs 2004: 155). A generatív grammatika helyesen hangsúlyozza, hogy a mondat szigorú szabályok szerint felépülő formális egység. Azonban ezek a szabályok nyelvenként különböznek és első sorban az adott kultúra képviselőinek gondolkodási sajátosságait tükrözik (Hegedűs 2004: 211).

Ebből következik tehát, hogy magának a kódrendszernek az ismerete még nem elégséges ahhoz, hogy a kommunikáció sikeres legyen (vö. a kommunikáció kód modellje). A szabályrendszer megismerése még nem ad lehetőséget a nyelvtanulóknak arra, hogy az adott szituációban idegen nyelven pragmatikai szempontból helyes megnyilatkozásokat hozzanak létre.

Fontos a forma és a jelentés közötti kapcsolat funkció szempontú megközelítése, melyet a nyelvtanulók felé explicit módszerekkel lehet továbbítani.

#### 4. A nyelvi tudás, tudatosság és tudatosítás fogalmi problematikája

Felvezetésül fontosnak tartom leírni, mit is kell érteni explicit tanítás módszerek, tudatos tanulás, nyelvi tudatosság és a nyelvi információk tudatosítása alatt. Mivel egy meglehetősen nagy és szerteágazó témáról van szó, ezért csak a főbb nyelvészeti kutatások kérdéseit, eredményeit, a jelenlegi konszenzus által valósnak vélt álláspontot közvetíteném.

A nyelvi tudatosságnak a nyelvtanulásban betöltött szerepének meghatározása a '90-es évek és az ezredforduló óta is rengeteg problémát vetett fel. Ennek elsődleges oka az angol „consciousness” és „awareness” sokszor szinonim módon használt kifejezések elkülönítése volt. Ehhez csatlakozott rengeteg kérdés a procedurális és deklaratív tudásról és memóriáról, valamint az explicit és implicit tudásról és tanításról, kontrollált vagy automatikus feldolgozásról. Egy teljes kötet foglalkozik a nyelvi tudatosság meghatározásával (Huljstín–Schmidt 1994), valamint egy külön tanulmánykötetet szerkesztettek az explicit és implicit tanulási fogalmak kérdésének (Ellis et al. 2009). A kezdeti felfogás egyenlőségjelet tett az implicit és az induktív módszerek között, valamint a nyelvtanulóknak létrejövő implicit tudást ennek eredményének tulajdonították, amelyet a procedurális tudással azonosítottak (Ellis 1994: 37). Nem voltak tehát jelentős különbségek köztük, csak ok-okozati összefüggések és egyenlőségi viszonyok. Mindezt Krashen véletlenszerű tanulásnak nevezi (idézi Ellis 1994: 39). Ennek megfelelően teljes azonosságot láttak az explicit, vagyis deduktív módszerek és az ennek hatására a nyelvtanulóknak kialakuló explicit tudás között, melyet a deklaratív tudással is azonosítottak. Hamarosan kiderült, hogy szinte semelyik irányba sem tehető ki az egyenlőség jel és az ok-okozati viszonyok egyértelműsége is megkérdőjeleződött (Ellis 1994, Schmidt 1994: 14).

Az implicit tanulás a figyelem nélküli, vagyis célorientált koncentrációt nélkülöző tanulást jelentette, míg a tudatosság az explicit tanulással párosult (Ellis 1994: 37). Maga az angol „consciousness” és „awareness” kifejezések számos értelmezésével találkozunk ezekben az írásokban és a szövevényes rendszeren nehéz nyelvtanárként átlátni. Az egyes szerzők között nincs összhang a két kifejezés használatát illetően. Mindkettő megjelenik, mint az agy válaszoló képessége és tudatossága, ébrenléti állapot vagy saját magunk folyamatos követése és kontrollja.

A tudatnak külön helyet nem adó behaviorista tanulásméleteket (Pléh 2010: 50) követően először a „consciousness” és „unconsciousness” kifejezéseket írják le egymás ellentétékeként, vagyis a tudat és a tudattalan kapcsolata jelenik meg. Végül úgy tűnik



(Schmidt 1994: 11, Ellis 2009: 5), hogy a közös konszenzus mintegy felettes, inkább pszichológiai értelemben vett kategóriaként határozta meg a „consciousness” kifejezést, amely magába foglalja:

- a szándékot (angolul „intention”, melytől függően véletlen és akaratlagos tanulásról beszélhetünk),
- a figyelmet („attention”, így beszélhetünk figyelemmel történő és figyelem nélküli tanulásról),
- a tudatosságot („awareness”, implicit vs. explicit tanulás)
- és a vezérlést („controll”, automatizált vs. szabályozott tanulás).

A jelenlegi felfogás szerint a tudatos („aware”) az explicit tudáshoz kapcsolódik (Pléh 2010: 60). Schmidt (1994, 2001) a tudatosság mint „awareness” két komponensét különbözteti meg: az észrevételt („noticing”) és a metanyelvi tudatosságot („metalinguistic awareness”). A metanyelvi tudatosság magában foglalja az elemző képességet és a nyelvi jelenségeket irányító, mögöttük megbújó absztrakt nyelvi szabályokról való tudatosságot is (Ellis 2009: 7).

Az explicit szabályalkotások rávezetik a tanulókat a metanyelvi tudatosság kialakulására, ez azonban mind deduktív, mind induktív módszerekkel elérhető (Ellis 2009: 17). A szakterminológia egységessége sajnos itt is megbomlik. Akárcsak a „consciousness” és „awareness” esetében, a metanyelvi tudás és tudatosság kifejezések értelmezése sem teljesen egyértelmű. A metanyelvi tudásnak („metalinguistic knowledge”) köszönhetően a nyelvtanulók képesek kijavítani, leírni, megmagyarázni az idegen nyelven elkövetett hibákat (Roehr 2007: 173). A metanyelvi tudás éppen a tudatosságnak az előző mondatban leírt tulajdonságát aknázza ki, vagyis azt, hogy a hallgatók milyen mértékig vannak tisztában az absztrakt nyelvi szabályokkal.

A hibák javításának, azoknak szóban történő megfogalmazásának azonban nem mindig feltétele a metanyelv és a pontos explicit szabályok kimondása. Elder (2009: 113) szerint a metanyelvi tudás nem más, mint az információs struktúrák csoportja, amely mindig használatra készen áll a hosszú távú memóriában. A metanyelvi tudatosság pedig az egyén képessége hogy intuitív módon megfeleltesse az írott és a szóbeli megnyilatkozásokat a saját, nyelvről való tudásával (Masny 1980:59, idézi Elder 2009:114). A metanyelvi tudatosság inkább implicit, semmint explicit tudást foglal magában. A metanyelvi tudás ezzel szemben analitikus, semmint intuitív természetű, mert explicit, nyíltan megfogalmazható szabályokat, információ részleteket foglal magában, amelyeket az adott személy a nyelvről tud (Elder 2009: 114). A tudás és tudatosság kifejezések aktív és passzív oldalról történő megragadásának éppen ellentétes eredményezését látjuk a magyar szaknyelvi terminológiában, mely szerint a nyelvi tudatosság a nyelvre irányuló aktív analízis képességünk, melynek köszönhetően képesek vagyunk felismerni a nyelvi jelek természetét, szétválasztani nyelvi jelet és jelentést (Lőrinc-Kászonyiné 2007: 4).

Noha az implicit és explicit tudás két külön rendszer, a nyelvi produkció, értés, hibajavítás során a nyelvtanulók mindkettőre támaszkodnak. Azonban minden kutatás eredménye azt sugallja, hogy az explicit tanulás hatásosabb, mint az implicit tanulás. Egyetlen egy felmérés sem mutatta ki ennek az ellenkezőjét (Ellis 2009: 9).

A szakterminológia által nyitva hagyott kérdések ellenére a továbbiakban az aktív, nyelvire irányuló analízáló képességet és az explicit fogalmakat rá vonatkoztatva értem a nyelvi tudatosságot.

A jobb metanyelvi tudatossággal rendelkező tanulók a mondattani szabályok megértésében is a többiek előtt fognak járni. Fontos, hogy a tanár támaszkodjon az explicit módszerekre, mégpedig funkció szempontú explicit módszerekre. A generatív grammatikai leírás a nyelv állandó, statikus szerkezetét hivatott elemezni. Ez nagyon jól megfogható és úgy tűnik, valóban helytálló szabályrendszert alkotó képlet. Azonban az, ami a MID mondattanának oktatásába begyűrizhet, annyi lesz, mint amit a Hegedűs- (2004) vagy a Rounds-féle (2001) nyelvtanok és immáron a *Gyakorló magyar nyelvtan* (2010) is tartalmaznak. A korábban megjelent tankönyvek (mint a *Halló itt Magyarország*) valóban kommunikáció központúak, a bennük fellelhető nyelvtan pedig szinte kizárólag az esetvégződésekre, igeragozásra koncentrál, a mondattannak pedig igen elenyésző szerep jut csak.

## 5. A nyelvekre jellemző alap momentum

Úgy tűnik, hogy minden esetben, amikor a nyelvtanulóban a célnyelvtől eltérő intuíciók alakulnak ki, gyanakodhatunk anyanyelvének hatására (Papp 199: 126), ami több szinten valósulhat meg. Az anyanyelvi beszélőkkel szemben a nyelvtanulók nyelvi intuíciói általában bizonytalanok, képlékenyek, kevésbé következetesek. A szabályok megértéséhez és a használati tárba való beiktatásához rögzös út vezet. Mivel a magyar nyelvre jellemző a mondattan–intonáció–szemantika–pragmatika igen szoros kapcsolata, ezért ez a jelenség kifejezetten befolyásolja a magyart mint idegen nyelvet tanulók beszédprodukcióját.

A magyar grammatika azon vonásai, amelyek az idegen ajkúak számára problémákat okozhatnak, majdnem bármely anyanyelvi háttérrel rendelkező nyelvtanuló számára gondot jelenthetnek. Mint ahogy arról már szó volt, a mondattan szempontjából ez első sorban a határozott és határozatlan igei ragozás, a vonzatok, az igemódosítók, fókusz pozíció, a morfológiai jelöltség, irányhármasság.

Az adott anyanyelv szabályait követő nyelvi szerkezetek az első nyelvi elsajátítás során olyannyira a beszédértés és beszédprodukciónak részeivé válnak, hogy egy idegen nyelv tanulása során mindvégig befolyásolják az idegen nyelvi produkciót és percepciót is. Az orosz anyanyelvűek számára legnehezebben elsajátítható grammatikai témák Naumenko-Papp (1985: 117) szerint a következők: a kétféle ragozási rendszerünk helyes használata, a birtokos személyragozáshoz és a birtokviszony sorrendjéhez, valamint az igeikötők „viselkedéséhez” való hozzászokás, a felszólító mód, valamint a melléknévi igeneves bővített jelzők használata.

D. nyelvi produktumai azonban egyértelműen rámutatnak, hogy a határozottság és határozatlanság kategórián belül vétett hibái visszavezethetők a névelő hiányára az orosz nyelvben. Egy hiányzó kategória elsajátítása sokkal nagyobb terhet ró a nyelvtanulóra, mint egy már létező, de nem teljesen azonos módon használt kategória beállítása. Ráadásul az sem látja el őt elég segítséggel, hogy felsőfokú szinten beszél az

angol és a német nyelvet, mert ezekben a nyelvekben eltérnek a névelő használatának szabályai. Szükséges tehát, hogy explicit szabályrendszert adjunk a nyelvtanulónak arra vonatkozóan, hogy mikor használjuk a névelőket (pl. hegyek nevei előtt) és mikor nem (pl. országok és városok nevei előtt).

## 6. Az oroszok nyelvi produktumaira jellemző néhány grammatikai kérdés

### 6.1. A lehetőség és a képesség határán

Szintén problematikus orosz anyanyelvűek számára a *-hat/-het* képző és a „*tud*” segédige helyes használata. Jól illusztrálja ezt a következő, D.-től származó példa is:

(1) „*A tanárnőm nem dolgozhat júniusig.*”

A lebetegedett tanárnő valójában a képességeinek csökkenése, nem pedig a külső körülmények miatt kényszerült hosszabb ideig távol maradni a munkától. D. nem azt akarta kifejezni, hogy a tanárnőt eltiltották a munkától, hanem hogy nem tudja azt végezni egészségének megromlása következtében. Tehát belső oka van a kényszerszabadságának. D. mégsem a „*tud*” segédigét használta. Az orosz „*мочь*” segédigének és az „*уметь*” igének is a „*tud*” felel meg a magyar nyelvben. Az előbbi pedig a *-hat/-het* funkcióját is betöltheti. Magyar anyanyelvűek számára gyakorta úgy érzékeltek a különbséget, hogy az „*умень*” igét ‘képes vmire’ jelentésben tüntetik fel.

Míg a „*мочь*” segédigéről azt tanítják az orosz nyelvkönyvek, hogy ‘a külső tényezők általi lehetőségek befolyásolják, hogy az adott cselekedetet a személy végre tudja-e hajtani vagy sem’, addig az „*умень*” kifejezetten ‘az elsajátított képességekre, ebből következő tudás’-ra vonatkozik. A „*мочь*” segédige azonban használható annak kifejezésére is, hogy ‘valaki valamit képes elvégezni, meg tudja csinálni, mert van rá energiája, ideje, megvannak hozzá a képességei, a türelme, a megfelelő külső körülmények’. Tehát noha valójában mind a *-hat/-het* képző, mind a „*мочь*” segédige külső és belső indíttatású lehetőség jelzésére is hivatott, addig funkcióik nem esnek tökéletesen egybe a két nyelvben. A magyar nyelvben ez a belső indíttatás lehet például az, hogy ‘a cselekvőnek ideje van valamire’, pl. „*Elmehetek, mert van időm*” (Hegedűs 2004: 267), de semmiképpen sem az egyén szellemi képességeiből, egészségi állapotából kifolyólag. Harmadikként pedig bekapcsolódik a folyamatba a „*знать*” (‘tud’) ige. Ezt ‘elsajátított fogalmi és tartalmi tudás’ esetében használják az oroszok, és amely egy gátat képez az előtt, hogy a magyar „*tud*” segédigét használják. Így egy tökéletes interferencia jön létre, ami miatt D. következetesen a *-hat/-het* képzős alakokat használja, kerülve azt, hogy tanult tudásra utaljon, de abban a hiszemben, hogy ez megfelel az orosz „*мочь*”-nak:

(2) „*Érthetem.*” (Meg tudom érteni)

(3) „*Elmehetek a boltba.*” (El tudok menni a boltba)

A *Gyakorló magyar nyelvtan* (104. o.) szán egy rövid összehasonlítást a *-hat/-het* képzőnek és a „*tud*” segédigének, de a gyakorlására csak egyetlen egy feladatot szolgáltat (106. oldal 4. feladat). S noha a Szij Enikő által orosz anyanyelvűek számára írt tankönyv

érinti a magyar és az orosz segédigék közötti funkcionális azonosságok és eltérések kérdését (Szij 1981: 245, 248), mégsem mondható el róla, hogy megragadja ezt a problémát. Sok kérdésről azonban szép funkcionális leírást ad, mint a határozott és határozatlan igeragozásról (Szij 1981: 71–73), az alárendelő mondatokra is kitérve.

Sajnos nem rendelkezem információkkal arról, hogy D. orosz anyanyelvű tanára helyesen különbözteti-e meg a *-hat/-het* képző és a „tud” segédige funkcióját, és vajon helyesen alkalmazza-e őket. Az viszont biztos, hogy sokat segít, amennyiben a nyelvtanár ismeri tanítványának anyanyelvét, és a két nyelv közötti funkcionális eltérések miatt képes arra, hogy a nyelvtanuló hibáit visszavezesse a nyelvtanuló anyanyelvének adott pontjaira. Ezáltal ki tudja őket ragadni, explicit módon meg tudja fogalmazni, miben rejlik hibázásának oka. Sokkal könnyebben tud korrigálni, explicit szabályokat megfogalmazni és a nyelvtanuló elé tárni azokat. Olyan szabályokat, melyek hiányoznak azokból a könyvekből, amelyek nem specifikusan egy adott anyanyelvet beszélők számára íródtak.

## 6.2. Módhatórozó vagy melléknév?

A következő problémaforrást alkotják D. és más orosz anyanyelvűek számára az emberi vagy természeti állapotot, érzékelést, lehetőséget, időt kifejező állítmányi határozószók, melyek az orosz nyelvben külön szóosztálynak foghatók fel (Ferenczy 2002: 85). A módhatórozókkal azonos alakúak, magyar nyelvben azonban melléknév jelenik meg helyettük:

(4) „Azt hiszem, hogy egy hetes nyaralás az ideális. Amikor többe nyaralunk, már unalmasan lesznek” (мне скучно – ‘unatkozom’).

Ebből kifolyólag hallhatunk oroszokkal való beszélgetések során olyan megnyilatkozásokat, mint a következő két példa:

(5) „Nekem itt jól van.” (Мне хорошо здесь),

(6) „Az utcán hidegen volt.” (На улице было холодно).

A hibák felismerése utáni hiperkorrekció eredményeképpen pedig melléknevek használata jelentkezhet ott is, ahol a magyar nyelvben is határozószó van, például a helyeslő reakció szerepében adott „Pontos.” válasz a megfelelő „Pontosan.” helyett.

Természetesen a nem kifejezetten orosz anyanyelvűeknek írt *Gyakorló magyar nyelvtan* a módhatórozóknak szentelt két oldalon (Szita–Görbe 2010: 180–181) ezt nem említi. Ennél sokkal meglepőbb azonban, hogy az orosz anyanyelvűeknek írt tankönyv sem tesz róla említést (Szij 1981).

## 6.3. Igemódosítók, hangsúlykérő-hangsúlykerülő igék

Az emberi nyelvek egy másik univerzális tulajdonsága, hogy azok „a különféle alaptagú szerkezetekben vagy egységesen a módosító-módosított, vagy egységesen a módosított módosító sorrend alkalmazására törekzenek” (É. Kiss 1983: 34). A magyar mondatyszer-

kesztés alapja a módosító–módosított sorrend, míg az orosz nyelvben ennek épp az ellenkezője: a módosított–módosító sorrend az egyik uralkodó mondat szerkesztési elv. A magyar predikátumi alaptag módosítója lehet annak igekötője, de egyéb argumentumai is, a főnévi alaptag módosítója lehet egy birtokos. Módosítói funkciót töltenek be a névszók a következő kifejezésekben is: *tévét néz, színházba jár, kékre fest, falra mászik* (az igekötő és a példákban leírt módosítóként viselkedő névszók jelentéstani és grammatikai egységet alkotnak az igével: jelentését módosítják (szűkítik, specifikálják) vagy új jelentést adnak neki). A fentebb tárgyalt elvek a szórendben is megmutatkoznak (vö. magyar és orosz birtokos szerkezet).

Ismét egy olyan nyelvtani szabállyal van dolgunk, mely igen erős leképződéssel rendelkezik az anyanyelvi beszélőben és melynek a magyar nyelven történő megszólaláskor egy idegen ajkúnak különösen tudatában kell lennie. Mivel a magyar nyelv szabályai eltérnek az oroszétól, létrejöhetnek olyan hibák, amilyen a következő, D.-től származó mondatban is látható:

(7) „A lány megfogadta a tanácsot; és most sokat olvas, jár társaságba, beszélget barátjaival.”

Természetesen problematikus a hangsúlykérő és a hangsúlykerülő igék esete minden nyelvtanuló, így nem csak az oroszok számára. Komlósy (1992: 338–342) részletes leírást ad a kérdésről, és nagyon sok olyan példával szolgál, amelyek alkalmazhatók és explicit módszerekkel bemutathatók akár a magyarnyelv-oktatás során is. A hangsúlykerülő igék elsősorban „valahol levés” jelentést hordozó igék. Ezen kívül ide tartoznak olyan igék is, amelyek valamihez képest viszonyítanak (butának tart). Például *vhol van, vhol marad, vhol hagy, vhova visz, vmibe kerül* stb. A hangsúlykérő igék elsősorban érzelmi viszonyulást, lehetőséget/képességet jelentő igék. Például: *vmít szeret, vmít un, vmí vkinek tetszik, vki vmítől fél*.

Egy lehetséges kategorizálást láthattunk tehát, amely a külföldiek számára explicit támaszként szolgálhat a helyes szórend kiválasztásában. Vannak azonban olyan hangsúlykérő vagy hangsúlykerülő igék, amelyek nem ragadhatók meg egyértelműen a funkció oldaláról. Ilyen például a hangsúlykérő *vmilyen nyelven beszél*, amely a képesség kategorizálást kapta, vagy pedig a *vmire mutat*, amely a leírás szerinti egyik kategóriába sem sorolható.

A hangsúlykerülő és hangsúlykérő igék nagyon sok hiba forrásává válhatnak, meglepő módon mégsem tárgyalja még Rounds (2001) sem. Említést tesz róla azonban Hegedűs (Hegedűs 2004: 297–298), noha éppen a funkció és szemantika szempontjából koránt sem olyan részletességgel, mint Komlósy.

## 7. További kérdéskörök a magyar szintaxist (és lexikont) illetően

### 7.1. A vonzatok

A nyelvtanulónak meg kell tanulnia egy szó helyét a lexikális struktúrában, tehát kapcsolatait más szavakkal, szemantikai tulajdonságait, el kell tudnia helyezni a fogalmi

rendszerben és meg kell találnia kapcsolatait közte és a rendszert képező többi fogalom között (Ellis 1994: 39). A szavak elsődleges funkciója a denotáció és a referencia, a szemantikai és fogalmi reprezentációk elsajátításának kognitív folyamatai pedig nagyban függnek az explicit módszerektől.

Való igaz, hogy a nyelvkönyvekben gyakorta nem helyeznek elegendően nagy hangsúlyt a vonzatokra (Farkas–Dóla 1997: 102). Azok a magyar anyanyelvűek is, akik oroszul tanulnak, találkozhatnak azzal a problémával, hogy az igék, melléknévek és egyéb predikátum funkciót betöltő mondattagok gyakorta nem olyan esetet vonzanak az orosz nyelvben, mint a magyarban. A *Halló, itt Magyarország* I. kötetének 11. leckéjében hirtelen megjelenik több olyan predikátum is, mint „szüksége van valamire”, „vágynak valamire”, „elege van valamiből”. Azonban a könyv nem szolgál semmilyen nyelvtani magyarázattal. Említést sem tesz arról, milyen szavak is szerepeltek a szövegben. Szintén nagy hiányossága a könyvnek, hogy a határozott-határozatlan ragozás esetén is csak egy rövid táblázatot mutat fel (12. lecke). A könyvet egyértelműen ki kell egészíteni más tananyagokkal is és önállóan történő felhasználása nehézségekbe ütközik.

Egyáltalán nem esik szó a vonzatokról a Szij-féle könyvben (Szij 1981). Csak olyan izolált módon történik rá utalás, mint a „*A mennyibe kerül?*” kérdés és az erre adott válasz, ahol az író felhívja a figyelmet arra, hogy kötelező a *-ba/-be* rag kitétele.

Rounds (2001) nyelvtana szépen megragadja az esetvégződések által betöltött funkciókat, de nem ad egy tiszta leírást a vonzatok fogalmáról. A vonzatoktól külön választva (és nagyon helyesen, vö. Hegedűs 2004: 246) tárgyalja viszont az igemódosítókat (Rounds 2001: 256–258).

A *Gyakorló magyar nyelvtan* (Szita–Görbe 2010: 256) egy mondatban megjegyzést fűz a vonzatokhoz a magyar nyelvű szabály angol nyelvű fordításán keresztül, ami a szabály tudatosításához kevés lehet: „*the sentence is built around the verb and the dependent noun (the nouns whose ending is determined by the verb; e.g. dream about sth, speak with sb.)*”. Nem választja azonban külön az igemódosítókat a vonzatoktól. Kicsit többet tudhat meg a nyelvtanuló a 152. oldal magyarázatából, melyet kifejezetten a vonzatoknak szántak a szerzők. Valóban úgy tűnik, hogy ebből a könyvből egyetlen oldal (153.) kivételével hiányzik minden olyan feladat, amely a vonzatok gyakoroltatására irányul. Minden egyes feladat már előre „legyártva” és a tanulók előtt tálcán kínálva tartalmazza a szóvégi esetragokat, végződéseket. Nagyon pozitív viszont, hogy a függelékben megtalálható a leggyakoribb vonzatos igék listája angol ekvivalenseikkel együtt, viszont mindent egybevetve olybá tűnik, hogy a *Gyakorló magyar nyelvtan* szerkesztői a lexikonhoz sorolják a vonzatokat. A főnéven belül tárgyalják őket és csakis az igevonzatokra gondolnak (152–153. o.), pedig lehetnek vonzataik melléknéveknek (*Feri éles eszéről híres. A bolt tele volt vásárlókkal. Az apa büszke a gyermekére. Jó tudni*), és főneveknek is (*Gyűlölet a politika iránt/a politikával szemben. Elismervény a befizetésről. Vétek nem megvenni ezt a ruhát*).

A *Lépésenként magyarul* (Durst 2006) kötet pozitívuma, hogy a *Halló, itt Magyarország*tal szemben nem izoláltan tárlja a nyelvtant, hanem funkció központú kommunikációs feladatokba ágyazva be is gyakoroltatja őket. Leckénként „születelve” tárlja a nyelvtanulók elé a vonzatos igék kérdéskörét is, így ez többször is visszatérő téma. Az

egyéb nyelvtani és szókinszbeli törzsanyag mellett majdnem minden leckéhez párosul pár vonzatos ige is, a vonzatok szerepének tudatosítása így folyamatos, nem egyszeri izolált próbálkozás. Nem különül el tehát egymástól élesen a nyelvtan, a lexikon és a beszédkészségek fejlesztése, hanem mindezt egybegyűrva kapnak a nyelvtanulók egy igen szépen kiforrott tananyagot. Sajnos azonban a mondattan tanításában az implicit módszerek jelennek meg.

A vonzatok gyakoroltatásának tehát nagyobb teret kell szánni. Nagyobb teret érdemelnének a kifejezetten a magyar nyelvtan gyakorlására szerkesztett kötetekben is.

A következő példák inkább a lexikont, semmint a szintaxist érintik. Vannak olyan orosz igék, amelyek megkövetelik egy olyan vonzathely kitöltését a mondatban, amelyet az adott régens magyar nyelvű ekvivalense nem kíván meg, mint ahogy D. következő hibái is mutatják:

(8) „Éva **porszívózza** a padlót **porszívóval**”. (orosz tükröfordítás, пылесосить пылесосом).

(9) „Reggel megnéztem az időjárás-élőjezést **tévével** konyhában”. (az orosz посмотреть по телевизору hibás átültetése).

Egyértelműen a megfelelő eseti végződésben, tehát igevonzatban vétett hibával állunk szemben a következő mondatban is:

(10) „Sokat gondolk a munkámról.” /”Sokat gondolk a munkámra” helyett/ (az orosz előjárós eset használata, думать о чем-н.).

A melléknév oroszos vonzatkeretének beszűrődése jelenik meg a következő mondatban:

(11) „Ott egy jó szállodában laktunk a tengerparthoz nem messze Bayeuxtól.” (az orosz недалеко **om** чего-л., близко **om** чего-л. keveredése a magyar közel valamihez ekvivalenssel).

Hasonló jelentéstartalmak hibátlan orosz nyelven történő megfogalmazása a magyar anyanyelvűeknek is örök probléma marad, mert a magyar nyelvi kompetenciájukból kiindulva a hibás близко к чему-л. alakot preferálják).

## 7.2. Szórend és sorrend, az örök probléma

A mondat szigorú szabályok szerint felépített formális egység, mely tükrözi az anyanyelvűek gondolkodási sajátosságait és behatárolja az idegen nyelven való gondolkodást. A magyar nyelvben a szórenden túl jelek, képzők és ragok segítik a szavak mondatbeli szerepének megállapítását (Papp 1999: 117). A jelek, képzők, ragok az elemek egymáshoz viszonyításának célját szolgálják (Pléh 2006: 89). Az orosz nyelvben pedig ez analitikus módon előjárószókkal és flexiókkal történik. Nem kizárt azonban ebben a nyelvben sem, hogy egy adott szó szerepe annak mondatbeli helyzetétől függjön. Így például jellegzetes az új információt hordozó, az értelmi hangsúllyal ellátott elem hátravetése. Azonban az orosz nyelvre jellemző, hogy egy leírt nyelvi jelekből álló szósor

kimondáskor leggyakrabban a kontextus függvényében kaphat értelmi hangsúlyt. Ez azonban nem függ a szórendtől, hanem pusztán az értelmi hangsúly valamelyik szón történő elhelyezése befolyásolja. A szemantikai különbségek tehát az orosz nyelvben igen gyakran nem mutatkoznak meg pusztán a szavak sorrendjében.

A magyar ragok, képzők, jelek szavakhoz illesztésének szabályait hiába sajátítja el a nyelvtanuló, a mondatban alapvető szabályainak elmagyarázása nélkül ez még nem teszi őt képessé mondatok értelmezésére és önálló mondatalkotásra. A tanítás során meg kell hát vizsgálnunk, melyek az anyanyelvi szintaxisnak azon tényezői, amelyek segítik és melyek azok, amelyek megnehezítik az idegen nyelven való megszólalást, a gondolatok kifejezését.

A *Gyakorló magyar nyelvtan* megjelenése egy hatalmas űrt töltött be a MID-segéd-könyvek tárházában, a megfelelő szemléletű nyelvtan tanításában és gyakoroltatásában. Még egy ilyen nagy kiterjedésű kötetben is vannak azonban kimaradó részek, viszont szép leírását és gyakoroltatását adja a mondatnak. A vonzatokat és igemódosítókat nem választja el egymástól (vö. Hegedűs 2004: 256–258), ami pedig fontosnak tűnhet, és a határozottság és határozatlanság kiemelése sem egyértelmű az olyan mondatokban, mint *„Az öcsém tévét néz.”* – *„Az öcsém a tévét nézi.”* – *„Az öcsém nézi a tévét.”* (l. 257. o. feladatai).

A semleges hangsúlyú mondatok szerkesztési szabályainak (Szita–Görbe 2010: 256–259) explicit bemutatásával elkerülhetővé válnak az olyan típusú hibák, amelyeket D. is vétett. Az orosz SVO szórend jelenik meg D. következő mondataiban:

(12) *„A medence volt nem mély, csak egy és fél méter.”*

(13) *„A családom lakott egy városban, amely...”*

(14) *„A karkötője volt drága.”*

(15) *„Tegnap délelőtt utaztam Debrecenbe.”*

(16) *„Élenát érdekelték első sorban kosztümök és ruhák.”*

(17) *„Számomra okoz gondot a kiejtés.”*

Már a mondatban tanításának kezdetén érdemes kiemelni, hogy bizonyos igék pedig megelőzik a vonzatot a semleges mondatokban (l. hangsúlykérő igék).

A hangsúlyszabály gyakoroltatását megpróbáltuk mind igekötős, mind igekötő nélküli igéken, segédigéket és határozószókat tartalmazó mondatokon a legtöbbször által ajánlott táblázatos, félig-meddig automatizált mondatátalakításokat megkövetelő formában (Rounds 2001, Erdős et al. 1990, Dóla–Farkas 2007, Hegedűs 2004). Egy semleges mondatot elolvasva D. megtanulta tökéletesen módosítani a szórendet attól függően, hogy mit szeretne hangsúlyozni (egyedül a kontrasztív topik értelmezése problematikus). Azonban ezek a feladatok még nem teszik őt képessé arra, hogy szabad beszédprodukció során is a megfelelő szórendet alkalmazza.

Egyéb mondatátalakításokat is alkalmaztunk. Jól látható az alábbi táblázatban is, hogy ez tökéletesen működni látszott. D. szinte sosem hibázik, ha ilyen feladatot kap:

Példa: Fel akarunk szállni a villamosra. (az áruház előtt) //Az áruház előtt akarunk felszállni a villamosra.



A feladat mondatai	D. megoldásai
A beteg el akar menni. (az orvoshoz).	<i>Az orvoshoz akar elmenni a beteg.</i>
Péter meg tudja oldani. (a 2. gyakorlatot).	<i>A 2. gyakorlatot tudja megoldani Péter.</i>
Vissza akarom tenni a ruhát. (a szekrénybe).	<i>A szekrénybe akarom visszatenni a ruhát.</i>
El tudja mondani. (az 5. leckét).	<i>Az 5. leckét tudja elmondani.</i>
Ki tudják keresni az ismeretlen szavakat. (a szótárból).	<i>A szótárból tudják kikeresni az ismeretlen szavakat.</i>
Meg akarom látogatni. (a barátomat).	<i>A barátomat akarom meglátogatni.</i>

A Szij-féle nyelvkönyvben csak az igekötők kapcsán van szó a mondatbeli szórendről. Minden egyéb szempontú megközelítés teljesen hiányzik belőle, ami attól eltérő, mint hogy mely esetekben hogyan írandó az igekötő. Tehát lényegében az egész könyvből kimarad a mondattan tanítása (Szij 1981: 208–209, 214). Az angol nyelvet a Jackendoff (1992) által megfogalmazott fókuszkielölő szabály jellemzi, mely a szláv nyelvekre is érvényes. E szerint egy mondatban a fókusznak kiválasztott szó azon szótagja kapja a legerősebb hangsúlyt, melyre a rendes hangsúlyozási szabályok szerint a legerősebb hangsúly jut.

Az orosz nyelv eldöntendő kérdéseire a választ annak függvényében várjuk, hogy melyik mondatrészt hangsúlyozzuk. A magyar nyelvben azonban sokkal szigorúbb szabályok uralkodnak, amelyeket lehetetlenség pusztán implicit módon a nyelvtanulóval felismertetni, begyakoroltatni és elsajátíttatni. Kellenek az expliciten kimondott szabályok, pl. „A tagadott mondatrész mindig hangsúlyos pozícióba kerül” (Hegedűs 2004: 130). Fontosak tehát ezek az explicit szabálymegfogalmazások és explicit tanítási módszerek. Azonban törekedni kell arra, hogy a mondattan begyakoroltatása ne csak feleletválasztásos tesztekben, behelyettesítési feladatokban, cél nélküli mondat átalakításokban merüljön ki. Ez ugyanis nem vezethet megfelelő minőségű nyelvi tudatossághoz és azt eredményezi, hogy a nyelvtanuló önálló nyelvi produktumai hibásak maradnak.

## 8. Összefoglalás

Alapvető fontosságú a balra (magyar), ill. jobbra bővítő (orosz) nyelvek összehasonlítása. Ezt figyelembe véve optimális esetben a magyar mint idegen nyelvet tanulók tanítása során a tananyag kidolgozásakor figyelembe kell venni az anyanyelvük szintaxisát (és teljes grammatikáját), vagyis a magyar nyelv szabályainak előadása az anyanyelvük rendszerbeli különbségeivel való szembesítéssel párhuzamosan kell történni és ezt a tananyagok sorrendiségének összeállításakor is figyelembe kell venni.

Nem hátrányos az sem, ha bírjuk a nyelvtanuló által anyanyelviként beszélt nyelvet. Ez rengeteg hibaforrásra vezethet rá bennünket, hiszen azok számos esetben az anyanyelvi szabályok idegen nyelvre történő átszűrődése miatt keletkeznek. Helyesnek tartom tehát, ha a nyelvtanár tisztában van a nyelvtanuló anyanyelvének rendszerével,

így a tanuló hibázása jelzés a tanár számára, hogy melyek azok a nyelvi paraméterek, amelyeket közös munkával be kell állítaniuk. A hibaforrások felismerése lehetővé teszi a magyar nyelv szabályainak oppozíciókban történő tanítását, mely megnöveli az elsajátítás lehetőségeit. Különösen fontos ez a sorozathibák elkerülése érdekében.

## Irodalom

- Dóla Mónika–Farkas Judit 2007. Generatív mondattan a magyar mint idegen nyelv oktatásban. In: Alberti Gábor–Fóris Ágota (szerk.): *A mai magyar formális nyelvtudomány műhelyei*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 99–123.
- Durst Péter 2006. *Lépésenként magyarul 2*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- É. Kiss Katalin 1983. A magyar mondat szerkezet generatív leírása. *Nyelvtudományi Értekezések* 116.
- É. Kiss Katalin 2009. A 80 éves Noam Chomsky és a chomskyánus nyelvészeti forradalom. *Magyar Nyelv* 105: 1–8.
- Elder, Catherine 2009. Validating a test of metalinguistic knowledge. In: Ellis, R.–Loewen, S.–Elder, C.–Erlam, R.,–Philp, J.–Reiders, H. (szerk.): *Implicit and Explicit knowledge in second language learning and teaching*. Bristol: Multilingual matters. 113–138.
- Ellis, N. C. 1994. Consciousness in second language language learning: Psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition. In: Hulstijn, Jan H.–Schmidt, Richard (szerk.): *Consciousness in second language learning*. Aila Review 11. 37–56.
- Ellis, N. C. 1997. Vocabulary acquisition, word structure, collocation, word-class, and meaning. In: Schmitt – McCarthy (szerk.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. 122–139.
- Ellis, Rod 2009. Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In: Ellis, R.–Loewen, S.–Elder, C.–Erlam, R.–Philp, J.–Reiders, H. (szerk.): *Implicit and Explicit knowledge in second language learning and teaching*. Bristol: Multilingual matters. 3–25.
- Erdős–Kozma–Prileszky–Ulmann 1990. *Hungarian in words and pictures*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Erdős József–Prileszky Csilla 2010. *Halló, itt Magyarország I., II*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Ferenczy Gyula 2002. *Orosz nyelvtan és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hegedűs Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta Tankönyvkiadó.
- Hlavacska E.–Hoffman I.–Laczkó T.–Maticsák S. 1999. *Hungarolingua 3. Magyar nyelv-könyv*. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Jackendoff, Ray 1992. *Semantic Structures*. MIT Press.
- Kiefer Ferenc 1992. Bevezető. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 7–19.
- Komlósy András 1992. Régensek és vonzatok. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 299–527.

- Lőrincz József–Kászonyiné Jancsó Ildikó 2007. *A fonológiai tudatosság fejlesztésének hatása az olvasás elsajátítására*. Az MFFLT-kongresszus (Eger, 2007. június 20–23.) kivetített anyaga. [www.logotanszek.barczi.hu/publikacio/egri\\_konferencia\\_2007.ppt](http://www.logotanszek.barczi.hu/publikacio/egri_konferencia_2007.ppt)
- Naumenko-Papp Ágnes 1985. A magyar mint idegen nyelv tanításának kérdéséhez (orosz nyelvi környezetben). *Magyar Nyelvőr* 109: 172–177.
- Papp Szilvia 1999. A magyar nyelv elsajátításának nehézségei. *Hungarologische Beiträge* 12. Jyväskylä. 113–133.
- Pléh Csaba 2006. A megértés folyamatának pszicholingvisztikai elemzése. In: Kovács Ilona–Szamarasz V. Zsó (szerk.): *Látás, nyelv, emlékezet*. Budapest: Typotex. 77–94.
- Pléh Csaba 2011. A tudatos és a nem tudatos problémája a kísérleti pszichológia és a kognitív tudomány tükrében. *Magyar Pszichológiai Szemle* 66/1: 47–74.
- Roehr, Karen 2007. Metalinguistic knowledge and language ability in university-level L2 learners. *Applied Linguistics* 29/2: 173–199.
- Rounds, Carol 2001. *Hungarian. An essential grammar*. London & New York: Routledge.
- Schmidt, Richard 1994. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. In: Hulstijn, Jan H.–Schmidt, Richard (szerk.): *Consciousness in second language learning*. *Aila Review* 11: 11–26.
- Szűcs Enikő 1981. *Magyar Nyelvkönyv*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Szita Szilvia–Görbe Tamás 2010. *Gyakorló magyar nyelvtan*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Pelcz Katalin–Szita Szilvia\*

# SZÓKÁRTYÁK HASZNÁLATA A MAGYAR MINT IDEGENNYELV OKTATÁSÁBAN

## Abstract

The article presents the usage of flashcards in the framework of language learning. Flashcards can help students acquire new vocabulary in a motivating and effective way by developing several skills simultaneously. They present information in small units and allow their user to place them in new contexts. The article gives an overview of the relevant theoretical background and presents various activities around flashcards with emphasis on co-operative learning.

**Kulcsszavak:** *szókétyák mint szemléltető segédanyagok, nyelvi pontosság és egyértelműség, nyelvtani érzékenység, közvetítő nyelv használata, kooperatív tanulás*

## 1. Bevezetés

A nyelvtanítás fontos célja, hogy hatékonyan működő, széles körben használható szó-kincs kiépítésében segítse a tanulót; a diák olyan mentális lexikont hozzon létre az idegen nyelven is, amely könnyen előhívható és szegmentált. Olyan idegen nyelvi lexikon építése a cél, amely produktív és szisztematikus, amelynek segítségével a diákok az alapelemek ismeretével szabályos kombinációkat képesek generálni.

## 2. A lexikalizációról

E cél eléréséhez segítségül hívhatjuk az idegennyelv-oktatás, pontosabban a szó-kincs-fejlesztés területén eredményesen használható, a mentális lexikont feltérképező eredményeket, tekintve, hogy ez a téma a 20. század második felétől kedvelt kutatási területet nyújt a pszicholingvisztika számára (vö. Oldfield 1966, Forster 1976, Dell 1992, Levelt 1989, Aitchison 1998).

A kutatások eredményeként elmondható, hogy a mentális lexikon szavai nem függetlenek egymástól, s erre kiemelt figyelmet kell fordítani a tanítás során is. A szavak közötti lehetséges kapcsolatokat is több modell ismerteti: ilyen például a pókháló modell (Gósy 2001), amely azt feltételezi, hogy a lexikon bármely elemei között létrejöhet kapcsolat, mivel az elemek közvetlenül, vagy egy másik elemen keresztül kapcsolódnak egymáshoz. A prototípus modell (Rosch–Mervis 1975), amely szerint a szavak alapjelentése aktivizálja a hasonló jelentésű szavakat. A lexikon elemeit azonosítani kell ar-

---

\* Pelcz Katalin PhD, Pécsi Tudományegyetem, pelcz.kata@pte.hu, Szita Szilvia, Hága/Hollandia, szilvia@magyarora.com

tikulációs, szintaktikai és morfológiai tulajdonságai szerint, valamint meg kell határozni jelentését és használati körét (Aitchison 2003).

A szóasszociációs vizsgálatok is bizonyítják, hogy a szavakat jelentésviszonyaik alapján tároljuk (Gósy–Kovács 2001, Navracsics 2007). A szavak kapcsolódhatnak egymáshoz jelentés szerint, tematikus rendezés szerint (ellentétek, szinonimák stb.) (Gósy 2005: 198). A legszorosabb kapcsolat a szavak között a szemantikai: a mentális lexikonban szinonimasorok, antonim párok találhatók, illetve gyakran tartoznak egyazon szemantikai mezőhöz.

A beszédprodukción leíró szeriális, paralel és interaktív modellek a lexikalizációt két részre bontják. Elkülönbítik a szemantikai és szintaktikai kódolást a fonológiai kódolástól. A modellek közötti különbségek abban rejlenek, hogy a kettő közötti kapcsolatot miként értelmezik: lineáris kapcsolatot, párhuzamos kapcsolatot, vagy folyamatos oda-vissza kapcsolást feltételeznek (Gósy 2005: 208–213). Forster 1976-os modellje egy központi lexikai egységet vázol fel, melyhez három további egység kapcsolódik. Ezeket az egységeket a használat aktivizálja: az írott nyelvhasználat a grafikus formát, a beszédfelismerés a fonológiai formát, a beszédprodukción pedig a szintaktikai-szemantikai egységet mozgósítja.

### 3. A szókártyák szerepe az idegen nyelvi mentális lexikon építésében

A mentális lexikon kutatási eredményeit a gyakorlati tanításban szókártyák segítségével is kamatoztathatjuk. A kártyák **szemléltető bázist** teremtenek, összekapcsolnak elméletet és gyakorlatot. Olyan segédanyag, amely segíti a tanulói aktivitást és kreativitást, és nemcsak a tanórák keretei között alkalmazható, hanem az egyéni tanulást is segíti. A kártyákkal a diákok – egyedül vagy kiscsoportokban – tanári segítség nélkül is tudnak dolgozni: ki tudja kérdezni egymást, meg tudja osztani egymással a nehézségeiket, továbbá hasznos tippeket adhatnak egymásnak egy-egy szó vagy kifejezés elsajátítására. A vizuális stimulus segít a tanítási-tanulási folyamat kezdetén, gondoskodik a figyelemfelkeltésről, hatékony használat esetén pedig a kártyák önmagukban is motiváló hatásúak (Bárdos 2000).

A szókártyák nemcsak vizuális alátámasztást nyújtanak, hanem azáltal, hogy tapinthatók és megfoghatók, a haptikus érzékelés által a bevést is segítik.

A szókártyák további előnye, hogy a diákok egy-egy tanfolyam után (nemcsak a fejükben, de „foghatóan”, egy kis dobozban is) továbbvihetik a hasznos szókincset a következő szintre, ahol folyamatosan ismételhetik és bővíthetik azt. Ez azért is lényeges, mert az, hogy a diák – hasonló céllal – a tankönyvet a tanfolyam befejeztével még egyszer elejétől végig átveszi, kevésbé valószínű.

Nézetünk szerint a nyelvtanulásban fontos szerepet játszik a **pontosság és egyértelműség**. A pontosság ebben az esetben több szegmensen érint. Egyrészt fontos, hogy a tanulók számára világossá váljon, hogy pontosan mit is várunk el az egész kurzus és a konkrét gyakorlat során, milyen ismeretet fognak megszerezni, illetve gyakorolni. Mindezekon felül fontosnak tartjuk, hogy – amennyiben ez lehetséges – törekedjünk a nyelvi pontosságra. Ennek érdekében a közvetítőnyelv használatát ajánljuk. A módszer veszélye, hogy a magyar

nyelv szekvenciáinak tanulását a közvetítőnyelvhez kapcsolja a tanuló, viszont – leginkább minimum- és alapszinten – ennek a nyelvtanítási módszernek sok haszna van.

Vitathatatlan tény, hogy sok kifejezésnek, lexikai egységnek két nyelv között valóban nincs egyértelmű megfelelője, hiszen a nyelvhasználati szabályok, a jelentés- vagy a stílusárnyalat gyakran eltérőek. Azonban az is kétségtelen, hogy számos kifejezésnek viszont van pontos megfelelője, vagyis a célnyelvi és az idegen nyelvi kifejezés használati szabályai illetve stílusárnyalata gyakran megegyezik (pl. *döntést hoz* - *take a decision*, *minden rendben van* - *everything is fine* stb.) A tanár feladata gondoskodni arról, hogy csak ilyen kifejezések kerüljenek a kártyákra (l. 3. példa).

Különösen előnyösek a kétnyelvű kártyák például szaknyelvi tanfolyamokon, ahol az elsajátítandó szókincs jól körülhatárolható, és fontos, hogy a diákok egy-egy kifejezés pontos megfelelőjét ismerjék (pl. *kérelmet nyújt be* - *to file a request*).

A kártyák **közvetítőnyelvvel** való használata időt takarít meg, segíti az interkulturális szemlélet érvényesítését, segíti a szükséges előismeretek felidézését, a tanulói aktivitás kiváltását, illetve a visszacsatolást (Gagné–Briggs 1974). Tehát a kártyák konkrét dolgokra utaljanak, melyek nagy százalékban fednek le azonos jelentésmezőt a két alkalmazott nyelven.

Tapasztalataink szerint növeli a tanulók motivációját, ha felhívjuk a figyelmet a kártyákkal megtanulható szavak mennyiségére. Ha például egy nyolc fejezetből álló könyvvel dolgozunk, az első órán elmondhatjuk, hogy ha minden fejezetből körülbelül száz szót és kifejezést írunk kártyákra, nyolc lecke után a szókincsünk mintegy nyolcszáz új kifejezéssel gyarapszik. Természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy egy ilyen fajta, számszerű visszajelzés félrevezető is lehet, a diákokat azonban általában lelkesíti, ha valamilyen módon mérni tudják saját fejlődésüket.

A kártyákon nemcsak célnyelvi kifejezések és azok fordítása szerepelhet. Készíthetünk szókártákat pl. a vonzatos igékhez (ld. 4. példa) vagy rajzos kártyákat adott szókincs (1. példa) vagy épp az igeragozás gyakorlására (2. példa).

Bármelyik típust választjuk is, általános vezérelv legyen, hogy a szókártákon nem csak egy-egy szó szerepel. Növeli a kártyák értékét és használhatóságát, ha azokra **lexikai egységek** (pl. *döntést hoz*, *házimunkát végez*, *ez nehéz döntés*, *ez súlyos probléma* stb.) és **példamondatok** (pl. *Az ing megy a nadrághoz. Jól áll neked ez a ruha. Ráérsz szombaton?* stb.) is felkerülnek.

A grammatikai információk közül főneveknél a többes szám jele, a tárgyeset ragja és az egyes szám harmadik személyű birtokos személyjel, igéknél a múlt idő és a felszólító mód, melléknéveknél pedig a módhatározó képzője valamint a középfok jele szerepelhet a kártyán.

A szókárták egyik nagy előnye, hogy **kis egységben** mutatják be az elsajátítandó szókincset. A lineáris programozási technikák elvei (Skinner 1973) párhuzamba hozhatók a szókárták használatával: a tananyagot kis egységekre, lépésekre bontja, tehát a tanuló elemi lépésekben halad előre. Használható megerősítésre, illetve kiegészítő információként egyaránt. Segít az érdeklődés fenntartásában, egyaránt biztosítja az egyéni és a csoportmunka lehetőségét, ugyanakkor széles teret hagy tanárnak és diáknak az alkalmazásban.

Ha a szókártyákkal való folyamatos ismételésre az órai munka keretében is megfelelő hangsúlyt helyezünk, a kártyák a tanulás igen hatékony eszközévé válhatnak.

## 4. A szókártyák gyakorlati megvalósítása

### 4.1. A kártyák elkészítéséről

Nem szükségszerű, hogy a szókártyákat mi készítsük el a diákok számára, amint az sem, hogy minden diák maga írja meg az összes kártyát. A **kooperatív tanulás** elveivel összhangban (Kagan 2001), tanár és diákok közös erőfeszítés eredményeképpen is létrehozhatják a kártyakészletet. A módszer akkor hatékony, ha úgy osztjuk el a feladatokat, hogy például egy szászórás kurzus végére a diákok kb. ezer szókártyával rendelkezzenek. A javasolt munkamenetnél abból indulunk ki, hogy a csoport tankönyvet használ, de a szókártyák természetesen bármilyen más kontextusban is elkészíthetők. A következő munkamenetet javasoljuk.

- (1) A könyv egy-egy fejezetén végigérve kérjük meg a diákokat, hogy mindenki egy-egy feladathoz, ill. a fejezet egy-egy szövegéből lista formájában írjon ki adott számú kifejezést, és adja meg a fordítását is. A dokumentum egy sora tehát: *döntést hoz (hozott, hozz) - take a decision.*

(1.1) Mindenkinek adjuk meg előre, melyik szöveg vagy feladat szókinsét dolgozza fel.

(1.2) A csoport nagyságától függően több diák is gyűjthet ugyanabból a szövegből vagy egy diák több szövegből kifejezéseket.

- (2) Kérjük meg a diákokat, hogy e-mailben küldjék el nekünk a listájukat. Amikor mindenkitől megkaptuk a listát, nézzük át, javítsuk a hibákat, és másoljuk át a kifejezéseket szókártyákra. (Ebben a fázisban azokat a kifejezéseket módosíthatjuk, de akár el is hagyhatjuk, amelyeknek a fordítással együtt sem egyértelmű a jelentése.)

A kártyák készítésekor időt nyerünk, ha sémát készítünk (pl. a Word *Táblázat* funkcióját használva). A dokumentum első oldalán a magyar kifejezések szerepelnek, a másodikon, tengelyesen tükrözve a fordítás, a harmadikon ismét magyar kifejezések, a negyediken ezek fordítása stb.. Így a dokumentumot kinyomtatva a magyar kifejezés a kártya egyik oldalára, fordítása pedig a kártya hátoldalára kerül.

- (3) A szókártyákat tartalmazó dokumentumot küldjük el minden diáknak. Így a csoportban mindenki megkapja a teljes kártyakészletet, és a diákok önállóan vagy kiscsoportokban bármikor tudnak vele dolgozni. Mi is nyomtassuk ki a kártyákat, hiszen a tanórán is sokféleképpen felhasználhatjuk őket.

(3.1) A tanórákon legfőljebb harminc-egyven kártyával dolgozzunk. Ennél többet – tapasztalataink szerint – a diákok nem tudnak egyszerre feldolgozni.

(3.2) Valahányszor használni akarjuk a kártyákat, adjuk fel a diákoknak házi feladatként, hogy nézzék át és tanulják meg a szavakat. Ezzel elősegítjük a hatékony órai ismételést.

A következő oldalakon a kártyák típusára és felhasználási lehetőségeire szeretnénk néhány példát adni.

#### 4.2. *Az én kártyám, a te kártyád*

- (1) Osszuk ki a szókárttyákat a diákoknak úgy, hogy mindenkinek egyenlő számú kártya jusson (kb. 15-20 darab).
- (2) Kérjük meg a diákokat, hogy néhány perc alatt ismételjék át a kártyáikon található szavakat.
- (3) A diákok párokban dolgoznak. Először kicserélik egymás között a kártyákat, és kikérdezik egymástól a második lépésben átismételt kifejezéseket. (Ebben a fázisban általában a kérdező fél is igyekszik megtanulni azokat.)
- (4) Miután kikérdezték egymást, ismét kicserélik egymás között a kártyáikat, és most a partner kifejezéseit próbálják meg lefordítani. A gyakorlás végére a diákok általában megtanulják a kártyákon szereplő harminc-negyven kifejezést.

#### 4.3. *Szókárttyák az asztalokon*

- (1) Tegyük ki az átismétlendő szókárttyákat négy vagy öt asztalra. Mindegyik asztalra nagyjából egyenlő számú kártya kerüljön (kb. 15-20 darab). A kártya magyar oldala legyen felfelé.
- (2) A diákok kettes vagy hármas csoportokban dolgoznak. Ültessük a csoportokat egy-egy kártyás asztalhoz. Kérjük meg őket, hogy először olvassák át a magyar kifejezéseket. Ha egy kifejezés jelentésére nem emlékeznek, természetesen megfordíthatják a kártyát.
- (3) A következő lépésben a diákok megfordítják a kártyákat, hogy a közvetítő nyelven írott kifejezések legyenek felfelé. A feladat, hogy közösen megpróbálják lefordítani a kifejezéseket. Megoldásukat a kártyák másik oldalával ellenőrzik. A már megbeszélt kártyákat a magyar oldalukkal felfelé teszik vissza az asztalra (így a következő csoport azonnal tudja őket használni).
- (4) Ha a diákok minden kártyát végignézték, kérjük meg őket, hogy még egyszer olvassák át a szavakat – az ismétléssel is segítve a bevésést –, majd menjenek át egy másik asztalhoz. Ahhoz, hogy ne legyen torlódás egyik asztalnál sem, érdemes egy plusz asztalt is használni a feladat során.
- (5) Két, de legfeljebb három kör után fejezzük be a gyakorlatot.

#### 4.4. *Kártyacsere*

- (1) Osszuk ki a szókárttyákat a diákoknak úgy, hogy mindenkinek egyenlő számú kártya jusson (legfeljebb nyolc darab).
- (2) Kérjük meg a diákokat, hogy néhány perc alatt ismételjék át a kártyáikon található szavakat.
- (3) Ha ez megtörtént, minden diák keres magának egy párt. A pár mindkét tagjának az a feladata, hogy a partner kártyáján levő kifejezéseket egyesével lefordítsa. Aki le tudja fordítani a kifejezést, megkapja a kártyát. Ha nem sikerül lefordítani, akkor – közös ellenőrzés után – a kártya az eredeti tulajdonosánál marad.



- (4) Miután minden kártyát végignézték, a diákok új kettes csoportot alkotnak, és megismétlik a harmadik lépésben leírtakat. (Amennyiben a kártyák száma nagyon egyenlőtlenül alakul, akkor a tanár ezt korrigálja. A kártyák folyamatos keveredésének köszönhetően néhány kör után a diákok rendszerint újabb lehetőséget kapnak egy-két olyan kifejezés lefordítására, amelyekkel korábban nem sikerült megbirkózniuk.)
- (5) Négy-öt kör után fejezzük be a játékot, és kérjük meg a diákokat, hogy olvassák fel a kezükben lévő kártyákról a három leghasznosabb (vagy legnehezebb) kifejezést a csoportnak.

#### 4.5. Társasjáték kártyákkal

- (1) A kártyákat úgy helyezzük el egy üres asztalon, mintha egy társasjáték mezői lennének. Írjunk egy START és egy CÉL kártyát is. Szükségünk lesz egy dobókockára is. A kártyák magyar oldala legyen felfelé.
- (2) A diákok egyénileg vagy kettes csoportokban választanak maguknak egy bábut (lehet pénzérme, radír vagy más kisebb tárgy).
- (3) Az első diák vagy csoport kezdi a játékot: dob a kockával, és a kocka által meghatározott számú mezőt lép előre. A feladat a kártyán lévő kifejezéshez kapcsolódik, típusa attól függ, hányast dobott a csoport, például:
  - (3.1.) = *Tegyen fel egy kérdést a szomszédjának/szomszéd csoportnak a kártyán levő kifejezéssel!*
  - (3.2.) = *Alkosson kijelentő vagy kérdő mondatot jelen időben a kártyán levő kifejezéssel!*
  - (3.3.) = *Alkosson kijelentő vagy kérdő mondatot múlt időben a kártyán levő kifejezéssel!*
  - (3.4.) = *Alkosson jelen idejű feltételes mondatot a kártyán levő kifejezéssel!*
  - (3.5.) = *Alkosson múlt idejű feltételes mondatot a kártyán levő kifejezéssel!*
  - (3.6.) = *Kérje meg a szomszédját/szomszéd csoportot, hogy alkosson egy mondatot a kártyán levő kifejezéssel!stb.*

A gördülékenység kedvéért a feladattípusokat érdemes még a játék kezdete előtt felírni a táblára.





- (4) A játék addig tart, amíg legalább egyik csoport célba nem ér.

#### 4.6. Minden kártya egy asztalon


- (1) Terítsük ki a kártyákat egy szabad asztalra. A közvetítő nyelvű kifejezés legyen felfelé. (Több mint nyolc résztvevő esetén érdemes két kártyakészlettel dolgozni.)
- (2) A diákok körülállják az asztalt. A cél az, hogy a csoport az összes kifejezést együtt átismételje. Kérjük meg a diákokat, hogy aki bármelyik kifejezést le tudja fordítani, tegye meg. Valaki más (vagy a szóban forgó diák maga) a kártya hátoldalával ellenőriz.
- (3) Kérjük meg a diákokat, hogy ezek után a kártyát úgy tegyék vissza, hogy a magyar oldal legyen felfelé.
- (4) A játék addig tart, amíg a diákok minden kártyát le nem fordítottak.
- (5) Végül adjunk a diákoknak néhány percet, hogy újra átismételjék a kifejezéseket.

## 5. Lehetséges kártyafajták

### 5.1 Képes kártyák: Hány óra van? (A1)

	Egy óra van. Tizenhárom óra van.
	Öt óra tizenöt perc van. Tizenhét óra tizenöt perc van. Negyed hat van.
	Hat óra negyvenöt perc van. Tizennyolc óra negyvenöt perc van. Háromnegyed hét van.
	Egy óra harminc perc van. Tizenhárom óra harminc perc van. Fél kettő van.

### 5.2. Képes kártyák: kártyák a ragozás ismétlésére (A2 szint)

	vásárol (vásárolni) vásárolok      vásárolunk vásárolsz      vásároltok vásárol      vásárolnak vásárolt, vásárolj
	tévét néz (tévét nézni) tévét nézek      tévét nézünk tévét nézel      tévét néztek tévét néz      tévét néznek nézett, nézz
	tornázik, (tornázní) tornázom /      tornázok tornázunk tornázol      tornáztok tornázik      tornáznak tornázott, tornázz

### 5.3. Kétnyelvű szókártyák: munkahelyi tevékenységek (B1 szint)

(A kártyák két oldala – amelyek a szókártyákat tartalmazó dokumentumban két egymást követő oldalon állnak – itt egymás mellett szerepel.)

számlát ír (írt, írj)	write an invoice	megvizsgálja a beteget (megvizsgálta, vizsgáld meg)	examine a patient
felhív egy ügyfelet (felhívott, hívj fel)	call a client	matematikát tanít (tanított, taníts)	teach mathematics

### 5.4. Egynyelvű szókártyák: Vonzatos igék (B1-B2 szint)

(A kártyák két oldala – amelyek a szókártyákat tartalmazó dokumentumban két egymást követő oldalon állnak – itt egymás mellett szerepel.)

gondol	gondol vmire/vkire (gondolt, gondolj)	aggódik	aggódik vmiért/vkiért (aggódott, aggódj)
foglalkozik	foglalkozik vmivel/vkivel (foglalkozott, foglalkozz)	haragszik	haragszik vkire vmiért (haragudott, haragudj)

### 5.5. Egynyelvű szókártyák: főnév-ige szókapcsolatok (B2 szint)

(A kártyák két oldala – amelyek a szókártyákat tartalmazó dokumentumban két egymást követő oldalon állnak – itt egymás mellett szerepel.)

kérelem	kérelmet benyújt kérelmet elfogad kérelmet elutasít	időpont	időpontot kér időpontot egyeztet időpontot elhalaszt
döntés	döntést hoz	alkalom	megragadja az alkalmat elszalasztja az alkalmat

Arra külön felhívjuk a figyelmet, hogy e kártyák az interaktív táblák segítségével is remekül használhatóak.

## 6. Összefoglalás

Összegezve a gyakorlatok hasznosságát, elmondhatjuk, hogy a szókártyák hatékonyan megmozgatják a tanulási folyamat kognitív szintjeit. Az ismeretek területén segítik a felismerést és az emlékezést, rávilágítanak az összefüggésekre, egyszerre támogatják az alkalmazást és az analízist. Növelik a nyelvtani érzékenységet, ami arra teszi alkalmassá a diákokat, hogy felismerjék a szavak mondatokban betöltött funkciót (Szirmai 2003, Ottó–Nikolov 2003). Szekvenciák összekapcsolásával segítenek a komplex nyelvi rendszer működésének, logikájának megértésében, tehát a szintézisben. A kognitív szintek mellett fejlesztenek egyes affektív készségeket is, például az odafigyelést és a reagálási képességet. Erősítik a kockázatvállalást, a gátlásosság csökkentésével erősítik az önbizalmat.

Hasznos, érdekes és hatékonyan alkalmazható segédanyagai a nyelvoktatásnak.

## Irodalom

- Aitchison, Jean 1998. *The Articulate Mammal. An introduction to psycholinguistics*. London–New York: Routledge.
- Aitchison, Jean 2003. *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell.
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapja és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Dell, Gary S. 1992. The Retrieval on Phonological Forms in Production: Tests of Predictions from Connectionist Model. In: Marslen-Wilson, W (szerk.) *Lexical Representation and Process*. Cambridge-Massachusetts: The MIT Press. 136–165.
- Forster, Kenneth 1976 Accessing the Mental Lexicon. In: Wales, Robert J.–Walker, Edward (szerk.): *New Approaches to Language Mechanisms*. Amsterdam: North-Holland.
- Gagné, Robert Mill–Briggs, Leslie John (1974). *Principles of Instructional Design*. Holt, Rinehart and Winston, New York. 212–213.
- Gósy Mária 2001. A lexikális előhívás problémái. In: Gósy Mária (szerk): *Beszéd kutatás 2001*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet, Kempelen Farkas Beszédkutató Laboratórium. 126–142.
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Corvina.
- Gósy Mária–Kovács Magdolna 2001. A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében. *Magyar Nyelvőr* 125: 330–54.
- Kagan, Spencer 2001. *Kooperatív tanulás*. Budapest: Önkonet Kft.
- Lengyel Zsolt–Navracsics Judit (szerk.) 2009. *Tanulmányok a mentális lexikonról*. Budapest: Tinta Kiadó.
- Levelt, Willem J. M. 1989. *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge-Massachusetts: The MIT Press.
- Navracsics Judit 2007. *A kétnyelvű mentális lexikon*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Oldfield, Richard Charles 1966. Thing, words and the brain. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 18: 340–353.

- Ottó István–Nikolov Marianne 2003. Magyar felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak nyelvérzéke. *Iskolakultúra* 6–7. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00072/pdf/tan-konf-vita2003-6-7.pdf>
- Rosch, Eleanor–Mervis, Carolyn B. 1975. Family resemblances: Studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology* 7: 573–605.
- Skinner, Burrhus Frederic 1973. *A tanítás technológiája*. Budapest: Gondolat.
- Szirmai Hajnalka 2003. A matematikai és a nyelvi képesség közötti összefüggés vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle* 5. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-05-ta-Szirmai-Matematikai>

KISS GABRIELLA\*

## AKI KERES, AZ TALÁL. ÉS HA MÉGSEM, AKKOR ÍR... Gondolatok a tankönyvválasztásról és a tankönyvírásról

### Abstract

This article attempts to answer the question what makes a good language book and tells us about how course books can be categorised. In this article we also read about the role of course books in education and the reason why we should consider our own teaching methods when choosing a book. The second part of the article is about the reasons for writing a Hungarian reading comprehension book entitled *Jó szórakozást magyarul!* (JSZM) and gives a detailed description about the processes of writing the book itself. The article summarizes how JSZM develops reading skills and the main criteria of selecting texts and writing tasks for the different types of exercises in this book. It also shows some self-critique in small font and crowded line spacing because of our limited resources.

**Kulcsszavak:** *Tankönyvek szerepe, olvasási szövegértés fejlesztése, magyar olvasókönyv, szövegválogatás, feladatkészítés, Jó szórakozást magyarul!*

### 1. Bevezetés

A *Hogyan válasszunk nyelvkönyvet?* (Zalánné–Petneki 1997: 7) című kiadvány előszavában Medgyes Péter azt írja, hogy „csak a kellő módszertani tudással fölfegyverzett, szuverén tanáregyéniség képes eligazodni a nyelvkönyvdzsungelban”. Annak ellenére, hogy a magyar mint idegen nyelv nyelvkönyvek száma – örömteli módon – folyamatosan nő, a MID tanára még távol van attól, hogy el tudjon veszni a tankönyvek hatalmas kínálatában. Kezdő szinten még viszonylag egyszerű a dolgunk, hiszen többféle nyelvkönyvből is választhatunk. Magasabb szinteken azonban még mindig nem áll rendelkezésre olyan nagy mennyiségű tankönyv és segédanyag, amelyből nyelvtanulók és nyelvtanárok egyaránt kedvükre válogathatnának. Kevés az igazi tankönyvcsalád, minél magasabb a nyelvi szint, annál nehezebb megfelelő tananyagot találni hozzá.

Az, hogy anyanyelvünk idegen nyelvként való tanításához módszertani tudás szükségeltetik, kétségtelenül tény. Hiszen a nyelvtanárnak pontosan ismernie kell a nyelvtanulás célját, sok esetben az ő feladata annak kitűzése, megfogalmazása is. A kitűzött célok függvényében választja meg a taneszközöket, tehát magát a tankönyvet, tankönyveket is. Más típusú tankönyvet választ, ha kezdő szintről indul az oktatás, megint mást, ha a tanítás és a tanulás célja a nyelvvizsga, és abban az esetben is másféle tankönyvre esik a választása, ha a cél az olvasási készség fejlesztése.

---

\* Kiss Gabriella nyelvtanár, Balassi Intézet – Zágrábi Egyetem, Hungarológiai Tanszék, [gabriella.kiss@bbi.hu](mailto:gabriella.kiss@bbi.hu)

## 2. A tankönyvek osztályozása

Karlovitz János (2001: 80–88) a tankönyvi szerepvállalás (funkciódominancia) *tartalmi-funkcionális* és a felépítés *szerkezeti jellege* szerint osztályozza a tankönyveket.

A Karlovitz János-féle funkciódominancia szerinti felosztás

Tankönyvtípus	Jellemzők
hagyományos (közlő)	A tankönyv az informátor, a tudás átadója, a tanuló pedig a befogadó. a) Információtároló vagy leíró jellegű tankönyv: rendszerezett ismeretek kevés magyarázattal. b) Információátadó, vagyis közlő típusú tankönyv: elméleti ismeretek képes és verbális magyarázatokkal. c) Minimumtankönyv: szűkszavú, visszafogott, sok kiegészítés szükséges a tanár részéről.
a tananyagot feldolgoztató, munkáltató	Készségfejlesztésre törekszik, dominál a gyakorlati alkalmazás, fokozottabb a tanulói aktivitás. a) Munkáltató elemeket tartalmazó hagyományos tankönyv: alapvetően közlő jellegű tankönyv néhány kérdéssel, feladattal. b) Munkáltató tankönyvek: tankönyvcsaládok, melyek megfigyelésre, önálló gondolkodásra, kutatásra, elemzésre ösztönöznek, készségfejlesztésre szolgálnak, gyakoroltatnak. c) Munkatankönyvek: a munkáltatás magában a tankönyvben valósul meg, a tankönyvbe írnak, rajzolnak a tanulók. Irányítják a tanuló önálló munkáját, fejlesztik problémamegoldó gondolkodását. Az elektronikus „tankönyvek” is ide tartoznak.
programozott tankönyvek	Erőteljes egyéni munkára épít, kevés tanerőt igényel. Előnye egyben hátránya is, hiszen az emberi, pedagógusi közreműködést minimalizálja. a) Lineáris programokat megvalósító: a tankönyvnek ésszerűen kell irányítania a tanulók oktatási folyamatát igenlő válaszaik megerősítésével. b) Elágazó lehetőségeket tartalmazók: helyes felelet után továbbvezetnek, helytelen feladatok esetén viszont különböző feladatokkal, gyakorlatokkal, szemléltető ábrákkal stb. segítik a tanulót. Bírálói szerint leszoktatja a diákokat a kreatív gondolkodásról.
panoráma tankönyvek	Gyűjteményes munkák, amelyek eltérő megoldási lehetőségeket kínálnak. Elsősorban a felsőoktatásban, önállóan dolgozó hallgatók körében használatosak. Az ellentétes nézeteket valósan ismertetik, a döntést a használókra bízák.
a modern technika eszközeivel élő tankönyvek	A „jövő tankönyveinek” egyik lehetősége főleg a nyelvoktatás és a művészettörténet területén. a) Audiovizuális elemekkel kiegészített tankönyvek: CD-ROM, CD, video, DVD b) Elektronikus, illetve számítógépes kiegészítésekkel élő tankönyvek: internetes megjelenés a nyomtatott formátum helyett.

A funkciódominancia alapján véleményem szerint a legtöbb mai nyelvkönyv a tananyagot feldolgoztató, munkáltató, illetve a modern technika eszközeivel élő tankönyvek típusába tartozik. Legalábbis jó, ha erre törekszik, mert a nyelvtan és a lexika megtanítása szükséges, de nem elégséges feltétele például a kommunikatív kompetencia elsajátításának. A munkáltató tankönyvek az ismeretek bemagolása helyett azok aktív és kreatív elsajátítását, gyakorlati alkalmazását célozzák meg, készségfejlesztésre törekednek, és fokozott tanulói aktivitást motiválnak.

Talán még jobb, ha a nyelvkönyv a fent említett két típus ötvözete, hiszen igazán modern nyelvkönyv ma már nem képzelhető el hanganyag, videoklipek, számítógépes interaktív feladatok nélkül. A számítógépes program kiegészítheti és élőbbé teheti a könyv szövegét, könnyedén és tartósan érthetővé, színesebbé, ezáltal jól tanulhatóvá varázsolhatja a tananyagot.

A tankönyvíróknak az internetes megjelenés egyben nagy lehetőség is a „mű” publikálására, hiszen a kiadók nem mutatnak nagy hajlandóságot kis példányszámú nyelvkönyvek megjelentetésére. Erről a későbbiekben még szólok.

Karlovitz (2001: 80–88) a tanulókkal való viszony szerint is osztályozza a tankönyveket, mégpedig attól függően, hogy azok milyen munkaformára alkalmasak, így:

1) a tanulók „összességéhez” szóló, kollektív (osztály-, illetve órarendszerű) iskolai munkát feltételező, 2) elsősorban egyéni tanulásra készült, 3) csoportmunkára készült, 4) frontális, egyéni és csoportmunkára egyaránt alkalmas könyveket különböztet meg.

A tankönyvek oktatásban betöltött szerepe a tanár által alkalmazott módszerek függvénye. Még a készség- és kompetencia alapú tanítási módszerek között is kivehetők a különbségek, így például a kommunikatív módszert követő tanár által választott és jól használható tananyag a posztkommunikatív metodika követőjének elvárásait minden valószínűség szerint nem teljesítheti.

A posztkommunikatív módszerben (Erdei 2002: 49) a tananyagokat sokkal inkább jellemzi az autentikusság és a tanulók személyes igényeihez és érdeklődéséhez való igazodás, mint a kommunikatív nyelvtanításban. Nagyobb szerep jut az „egyszerű” társalgás mellett az információk értelmezésének és értékelésének. Az íráskészség és az íráskészség fejlesztése is sokkal hangsúlyosabb.

Ez a módszer cselekvésközpontú, így a csoportmunka előnyben részesül a frontális tanítással szemben. Ebben a folyamatban a tanár szerepe átértékelődik, nyelvpedagógiai szerepe megnő, míg az órai szerepe csökken.

A projekt módszer a megismerés fő forrásává az önálló és a csoportos tapasztalást teszi. A projekt munka során is megváltozik a tanár szerepe. Az irányítás helyett inkább az együttműködést elősegítő, az egyes munkafolyamatokat koordináló és tanácsadói szerepkörök kerülnek előtérbe. A készség- és kompetencia alapú tanítási módszerekben eltérő jellegük ellenére sok a közös vonás is. Az egyik az, hogy nem a frontális tanítást helyezik előtérbe, így véleményem szerint e módszerek alkalmazói leginkább akkor érik el kitűzött céljaikat, ha a Karlovitz-féle (2001) felosztásban a frontális, egyéni és csoportmunkára egyaránt alkalmas könyveket választják. A projekt és a kooperatív módszerek esetében a tanulók összességéhez szóló, kollektív iskolai munkát feltételező tananyag használata is szükséges.



A klasszikus nyelvtani–fordító módszer tankönyvei bizonyosan nem alkalmazhatóak a kompetencia alapú oktatásban, hiszen ellentétes didaktikájú rendszerekbe tartoznak.

### 3. A jó tankönyv ismérvei

A nyelvkönyveknek igen fontos szerepük van az oktatás folyamatában. Egyrészt a tanítás – tanulás folyamatának vezérfonalát adják, másrészt annak haladási ütemét is szabályozzák.

Az, hogy a tanári és a tanulói munkát milyen mértékben segítik, több tényezőtől is függ:

- elegendő és megfelelő minőségű nyelvi forrást biztosítanak-e az órai munkához?
- autentikusak-e a szövegek, a feladatok érdekesek, motiválóak, kommunikációra ösztönzőek-e?
- kiegészíthető-e a tankönyvi anyag, amennyiben azt egy adott tanulói csoportra kell szabnunk?

Nehezebb a dolgunk, ha a tankönyv nem egy csomag része, akkor bizony végig kell lapoznunk a többi, esetleg más célokra íródott könyvet is annak reményében, hogy találunk bennük megfelelő anyagot, amellyel pótolhatjuk az általunk választott tankönyv hiányosságait.

Ahhoz, hogy tankönyveink és tananyagaink valóban megfelelhessenek az aktuális elvárásoknak, ismernünk kell diákjaink igényeit és elvárásait (Bohus 2008: 26). Érdemes a tanulókkal együtt is, közösen értékelni az adott nyelvkönyvet, ily módon megismerni az ő véleményüket is. Amennyiben a tankönyvi anyag folyamatosan kiegészítések-re szorul, és a diákok több hand-outot gyűjtenek be a tanártól a kurzus végéig, mint ahány oldalas a könyv, be kell látnunk, hogy nem a megfelelő tankönyvet választottuk.

A nyelvtanulóknak használható nyelvtudásra van szüksége, ebből kifolyólag eredményesen szeretne nyelvet tanulni. A nyelvtanárnak is szüksége van sikerélményre, így neki sem lehet mindegy, szeretik-e diákjai a választott tankönyvet, élvezetesnek tartják-e a vele való közös munkát. Jó, ha ez minél korábban kiderül, így sok felesleges munkától és kudarctól kímélhetjük meg magunkat.

Az igényes és kreatív nyelvtanár a legjobb könyvhöz is készít időnként külön feladatokat, a legjobb tankönyv mellett is használ egyéb kiegészítőket, hiszen a tankönyvekben szereplő adatok, információk egy idő után elveszítik aktualitásukat. A nyelvórákon a tanár feladatai közé tartozik az is, hogy tájékoztassa tanulóit az érdeklődési körüknek megfelelő, illetve a mindennapjaikra hatással lévő aktuális történelemszerű eseményekről. Természetesen ezek mind csak kiegészítői a megfelelően kiválasztott jó tankönyvnek.

Cunningsworth (1995: 11) szerint a jó tankönyv:

1. megfelel a tanuló szükségleteinek és a nyelvtanulási program rövid és hosszabb távra kitűzött céljainak,
2. segíti a nyelvtanulót a hatékony nyelvhasználatban,
3. megkönnyíti a nyelvtanulás folyamatát, nem ragaszkodik egy mereven kijelölt módszerhez,
4. mivel a célnyelv és a nyelvtanuló között közvetít, van egy világosan megfogalmazott szerepe abban, hogyan tudja a tanulás folyamatát segíteni.

Miután megismerkedtünk a tankönyvpiaci kínálattal, a fent említetteken kívül az alábbi szempontokat végiggondolva érdemes MID tankönyvet választanunk:

- Kikből áll a *célcsoport*?
- Mi az adott könyv *nyelvi tartalma*?
- Mi a *módszertani koncepciója*?
- Mennyire használható mint *taneszköz*?

A célcsoport esetében a korosztályra, a tanulás céljára, szintjére, intenzitására és a csoport összetételére kell gondolnunk.

A nyelvi tartalom éppúgy vonatkozik az országismereti tartalomra, a szövegfajtákra, a gyakorlatitípusokra, a lexika mennyiségére és minőségére, mint a grammatikai koncepcióra és a készségek fejlesztésére.

A módszertani koncepció a tanítási technikákat és a tanulási stratégiákat foglalja magában, a könyv taneszköz jellege pedig a felépítés, a belső struktúra, a kiegészítők (hanganyag, stb.), a nyomdatechnika, a tartósság és a méret milyenségét. (Zalánné–Petneki 1997: 28)

#### 4. A tankönyv megírásának alapötlete

Mivel a különböző nyelvvizsgák az olvasási szövegértést bizony mérik, a magyart mint idegen nyelvet tanító nyelvtanárnak B2 nyelvi szint fölött állandó elfoglaltságot jelent a különböző olvasmányok keresése, azokhoz feladatok készítése.

Azok a magyarul tanuló külföldiek, akik a magyar nyelvet már középhaladó szinten (B1–B2) elsajátították, és szeretnék továbbfejleszteni olvasási technikájukat, szövegértési készségüket, illetve szókincsüket, de nem tankönyvből, hanem kifejezetten erre a célra készült olvasókönyvből, a *Szemezgetőn* (2002) kívül nemigen találnak maguknak forrásanyagot.

Változatos helyszíneken (nyelviskolák, multinacionális cégek, Közép-európai Egyetem, külföldi egyetemek magyar tanszékei) hosszú évek óta oktató nyelvtanárokként a mindennapi munkánk során nagy hiányát éreztük egy olyan olvasókönyvnek, mely a középhaladó-haladó szinten lévő magyarul tanulók olvasás iránti érdeklődését felkelti, lehetőleg fenn is tartja, olvasási készségüket, szókincsüket fejleszti. Nem találtunk erre a célra a tanári és a tanulói munkát segítő, autentikus szövegeket, érdekes, motiváló feladatokat tartalmazó nyelvkönyvet, amely elegendő és megfelelő minőségű nyelvi forrást biztosított volna az olvasási szövegértés fejlesztéséhez. Így aztán hosszú ideig a korábban említett folyamatos kiegészítés eszközével éltünk, amely, mint tudjuk, ropant időigényes: megtalálni a vágyott anyagot, átalakítani, feladatokat készíteni hozzá, és még a megfelelő külalakra is ügyelni, hiszen nem mindegy, milyen a „tálalás”.

A könyv alapötletét elsősorban ez a hiányérzet adta. Mivel a megfelelő tankönyv használata időt takarít meg a tanárnak, így azt az időmennyiséget, amit a tananyag készítésére fordítana, a tanítás hatékonyabbá tételére használhatja (Richards 2001: 1), ezért úgy döntöttünk, megírjuk ezt a könyvet, hogy megkönnyítsük saját, ezzel együtt „sorstársaink” munkáját is.

#### 4.1. Az ötlet megvalósításának záloga

A jó tankönyv megírásának sok lényeges előfeltétele és feltétele van. Az egyik fontos előfeltétel az, hogy a szerzőnek az illető témával kapcsolatban legyenek oktatási tapasztalatai. A legtöbb esetben pontosan ezek a tapasztalatok indítják el, és ösztönzik az író a „mű” megírására, így születik meg a tankönyv megírásának szándéka. Amennyiben az oktatásban részt vevő közönség egyben a potenciális célközönség is, az azonnali visszacsatolás is megoldottnak tekinthető. Gondolok itt arra, hogy a szerző kipróbálhatja a tananyag egyes részeit már az írás folyamata alatt is, így a visszajelzések alapján alakíthatja, javíthatja, még inkább a célcsoportra szabhatja azokat. Ezen feltételek a mi esetünkben adottak voltak.

A szerzőnek pontosan tudnia kell, kinek szánja a könyvet. Nem kezdőknek szánt nyelvkönyvek estében meg kell határoznia a szintet, valamint azt, honnan indul és hová jut majd el. A *mit?* mellett a *hogyan?* nem kevésbé jelentős kérdés a könyvíró számára, hiszen manapság egy jó nyelvkönyvnek sokféle elvárásnak kell megfelelnie, hogy a külső feltételeket ne is említsem. Richards (2001: 3) arról ír, hogy a szerző és a kiadó érdekei általában eltérőek: a szerző igyekszik olyan könyvet kiadni a kezéből, amelyet a tanárok innovatívnak, kreatívnak találnak, amelyből örömmel tanítanak, és nem utolsósorban a tanulók szükségleteinek is megfelelnek. A szerző csak reméli, hogy könyve sikeres lesz, és némi pénzt is hoz a konyhára, hiszen rengeteg idejébe és erőfeszítésébe telt a mű megalkotása. A kiadót elsősorban a pénzügyi siker vezérli, és ha úgy találja, hogy a könyv célközönsége nem elég nagy, a példányszám ellenben kicsi, nem vállalja fel a kiadás kockázatát.

Miután a fent említett szempontokat tisztáztuk, kollégámmal, *Molnár Ilonával* belevágtunk a *Jó szórakozást magyarul!* című könyv megírásába. A munka azonban nagyobb kihívásnak és sokkal időigényesebbnek bizonyult, mint ahogyan azt korábban gondoltuk. Az első kiadás 2009 novemberében jelent meg a Molilla kiadó gondozásában. Ne lepődjenek meg, ha még nem hallottak erről a kiadóról, hiszen maguk a szerzők alapították, akik a könyv írásakor még nem sejtették, hogy könyvük kiadásához még ezt is fel kell vállalniuk (vö. Richards 2001:3 a kiadóról tett megállapítása).

#### 4.2. A könyvírás folyamata – döntések és választások

Az, hogy *egynyelvű* könyvet szeretnénk, nem volt kérdés, hiszen ezen a nyelvi szinten (B1-B2) nem tartottuk szükségesnek közvetítő nyelv alkalmazását, annál is inkább, mert minden feladatot példa vezet be, ezáltal igyekeztünk világossá tenni, mit is kell csinálnia a diáknak az adott feladatban.

Az, hogy *megoldókulcsot* is tartalmazni fog, mert így önálló használatra is alkalmas lesz, és *hanganyag* is tartozik majd hozzá, szintén könnyű döntés volt. A hanganyag változatosabbá teszi az órai és az egyéni felhasználást, nem utolsósorban a hallás utáni szövegértést is fejleszti.

A *szövegek kiválasztásában* lényeges szempont volt, hogy időtálló, autentikus, érdekes, izgalmas, figyelemfelkeltő, országismereti elemeket, ugyanakkor ismert topicot is

tartalmazó, sokféle típusú szövegeket találunk, amelyek az olvasási kedvet folyamatosan képesek fenntartani. Ez rendkívül időigényes munkafázis volt, hiszen a szövegtípusok válogatásakor és a szövegértési feladatok készítésekor szempont volt az is, hogy az ECL nyelvvizsga olvasási szövegértést mérő feladataira jellemzőeket találjunk. *B1 szinten* olyanokat, amelyek világosak, tényszerűek és a jelölt érdeklődési körébe tartozó témákról szólnak. Képessé teszik a vizsgázót globálisan és egyes lényeges részleteiben is megérteni gyakran használt mindennapi és munkával kapcsolatos szövegeket. A feladattípusok kiválasztásában próbáltuk szem előtt tartani, hogy B1 szinten a nyelvtanuló a szövegfeldolgozás folyamán össze tud kapcsolni több forrásból származó rövid információt, és azokat valaki más számára össze tudja foglalni. Egyszerű módon át tud fogalmazni rövid írott szövegeket az eredeti szöveg megfogalmazásának és elrendezésének felhasználásával (KER 2005: 77).

B2 szinten elvárás az, hogy a vizsgázó széles körű aktív olvasásra szánt szókinccsel rendelkezze, önállóan képes legyen olvasni, tudjon alkalmazkodni a különféle célú szövegek stílusához, és a megfelelő referenciaforrásokat válogatva használja (KER 2005: 70). El tudja olvasni azokat a „cikkeket és beszámolókat, amelyek jelenkori problémákkal foglalkoznak, és szerzőjük véleményét, nézetét fejtik ki, beleértve az irodalmi prózát is. A szöveg feldolgozása során össze tudja foglalni a tényszerű és irodalmi szövegek széles skáláját, megjegyzéseket tesz, és megvitatja az ellentétes nézeteket és a főbb gondolatokat. Össze tud foglalni kivonatokat olyan hírműsorokból, interjúkból vagy dokumentumfilmekből, amelyek véleményeket, érveket és eszmecserét tartalmaznak (KER 2005: 77).

Igyekeztünk tényirodalmi és szépirodalmi szövegeket egyaránt felhasználni, így a könyvben találhatunk anekdotákat, életrajzot, hirdetéseket, képregényt, krimi, levelet, motivációs levelet, mesét, naplórészletet, novellákat, recepteket, újságcikkeket, verset.

A nyelvkönyvek feladatai közé tartozik a kultúra bemutatása is, ezért több olvasmány tartalmaz országismereti témát.

Az összegyűjtött szövegek rendezőelve és sorrendje nehézkesen alakult ki, sokszor változtak a fejezetcímek, annak következtében, hogy maguk a szövegek is jöttek, mentek, helyet cseréltek. Ennek oka egyrészt az volt, hogy némelyik szöveget kissé le kellett egyszerűsíteni. Az autentikus szövegek nem nyelvtanítási célokkal íródnak (Tomlinson 2001: 9), gondoljunk itt többek között az újságcikkekre, regényekre, interjúkra, használati utasításokra, de akár a mesékre is. Amennyiben ezeket diákjainkra szabottan a nyelvtanítás során használni kívánjuk, sokszor a szövegadaptáció módszerével kell élnünk, tehát át kell alakítanunk az adott szöveget. A szöveg tartalmát módosíthatjuk, a tartalomhoz hozzátehetünk, de el is vehetünk belőle. Szövegmodosításra akkor van szükség (Richards 2001: 4–5), amikor életkori, vallási, szociális, kulturális vagy egyéb tényezők miatt az nem felel meg a tanulóknak. A szöveget le is egyszerűsíthetjük, vagy épp ki is egészíthetjük bizonyos részletekkel annak érdekében, hogy kihozzuk belőle nyelvtanulóink számára a maximális értéket. Amikor egy szöveget leegyszerűsítünk, rövidebbé tehetjük, helyettesíthetjük a nehéz szavakat, szerkezeteket olyanokkal, amelyek a diákok számára már ismertek, világosabbá, érthetőbbé tehetjük a fő gondolatokat. Ez nem egyszerű feladat (Tomlinson 2001: 16), hiszen az adaptáció mindig

együtt jár a szöveg felépítésének, szókapcsolatainak, belső összefüggéseinek átalakulásával, ezért a szöveg átdolgozásának szempontjait alaposan át kell gondolnunk. Arra is ügyelnünk kell, hogy a szöveg autentikusságát ne törjük meg egy-egy bonyolult szó vagy kifejezés megszelídítésével, és óvatosan bánjunk a nyelvtani szerkezetek egyszerűsítésével is (Bárdos 2002: 199).

Az autentikus szövegek és azok egy részének adaptációja mellett néhányat magunk is írtunk, és többek között ezeket is tesztelni kívántuk, (ahogyan a többi szöveget és a hozzájuk tartozó feladatokat is) anyanyelvi beszélőkkel és anyanyelvünket tanulókkal egyaránt. Miközben a jogdíjak rendezése is folyamatban volt, a visszajelzések alapján és a fokozatosság elvét követve folyamatos változtatásokra került sor. Ezek lezárása után jutottunk el oda, hogy a 10 fejezet elnyerte végleges címét és tartalmát.

A könyv címének megválasztása sem volt egyszerű feladat. Szerettük volna, ha a cím mintegy sűrített formában egyszerre utal az olvasókönyvi jellegre, a szövegek és feladatok sokszínűségére, szórakoztató jellegére. A *Jó szórakozást magyarul!*-nál hosszas gondolkodás után sem találtunk rövidebbet, amely megfelelt volna mindezen kritériumoknak.

A szövegértés tesztelésére nem kis kihívás megfelelő feladatokat készíteni. Grellet (1981:7) szerint jó, ha a diákokat már a kezdetektől hozzászoktatjuk az autentikus szövegek olvasásához. Ez nem mindig jelent sokkal nagyobb feladatot a részükről, hiszen egy olvasási gyakorlat nehézsége gyakran attól függ, milyen szintű megértést várunk el a diákoktól, milyen feladatokat készítünk a szöveghez.

#### 4.3. Az olvasott szöveg értésének kompetenciája a *Jó szórakozást magyarul!*-ban

Az olvasási szövegértés képességét nem választhatjuk el más készségektől, hiszen kevés olyan szituáció van a hétköznapi életben, amikor nem beszélünk, vagy nem írunk arról, amit olvastunk, vagy amikor nem hozzuk kapcsolatba azt, amit olvastunk, azzal, amit hallottunk róla. Ebből következően fontos, hogy az olvasásértés feladatainak keresztül igyekezzünk összekötni a különféle készségeket megfelelő feladatok készítésével:

- az olvasást az írással (az olvasottak összefoglalása írásban, levélbe foglалása, feljegyzések készítése),
- az olvasást a hallás utáni szövegértéssel (az olvasott és a hallott szöveg összehasonlítása, elhangzott vélemények és írott szövegek párosítása),
- az olvasást a beszéddel (viták, véleményalkotás) (Grellet 1981: 8).

Minden olvasó a saját olvasatában interpretálja a jelentést attól függően, mit vár el a szövegtől, illetve milyen az előzetes tudása. Ez is mutatja, hogy mennyire nehéz az olvasási szövegértés tesztelése, és milyen nagy a kísértés arra, hogy saját olvasatunkat erőltessük rá a diákokra.

A feladatok készítésekor próbáltunk a fent leírtakra is odafigyelni, igyekeztünk a készségeket összekötni, sokféle feladattípust alkalmazni, közben a szintre is ügyelni. Nehéznek találtuk a szövegek ECL- skála szerinti szintbesorolását, hiszen a MID-re szabottan részletes leírást nemigen találtunk. Így aztán ez minden igyekezetünk ellenére valószínűleg nem is a legpontosabban sikerült.

A *feladatok írásakor* arra is figyeltünk, hogy makro-vagy mikrokészségeket mérünk-e, esetleg mindkettőt. Makrokészségek mérésekor azt vizsgáljuk, hogy a lényegét megértette-e a tanuló, például egy apróhirdetésben megérti-e, hogy mit kínálnak, illetve specifikus információkat képes-e azonosítani, például azt, hány éves az eladásra kínált áru. Mikrokészségek mérésekor azt ellenőrizzük, hogy a mondatrészek egymás közti viszonyait, a nyelvtani funkciók szövegben betöltött szerepét érti-e a nyelvtanuló.

A *feladatok* nagy része szókincsbővítő, de szép számmal akadnak nyelvtani jellegűek is. A globális szövegértésre, és a szöveg kisebb részeinek megértésére irányuló kérdéseket, feladatokat, valamint a szövegértéshez kapcsolódó lexikai feladatokat egyaránt alkalmaztunk.

A tankönyvekben általában a hosszabb szövegegységek, a szövegek elrendezése, a szöveget kísérő képek, ábrák, diagramok, a bekezdések száma, mind azt segítik elő, hogy a tanuló könnyebben kitalálja, miről szólhat a szöveg. Ez elengedhetetlen ahhoz, hogy dedukciós képessége fejlődjön. Ezért is szerepel sok rajz a könyvben, többségük kimondottan a szövegértés megkönnyítésének céljával. A sorok számozásával pedig megpróbáltuk könnyebbé tenni egy-egy szó lokalizálását a szövegekben.

A „több szem többet lát” elve alapján a feladatokat is folyamatosan teszteltük. Az *igaz? hamis? nem szerepel?* típusú gyakorlatok esetében sokszor keskeny a határ a hamis és a nem szerepel állítások között, ilyenkor igen nagy segítség a visszajelzés. A *Mit jelent?* feladattípusnál rájöttünk arra, hogy az általunk megadott magyarázat mindig a szónak csak az adott szövegbeli jelentésére vonatkozik, így ezt lábjegyzetben jeleztük is (JSZM 2009: 13). A *méret* megválasztásánál fő szempontunk az volt, hogy „barátságos” legyen, akár egy nagyobb zsebben is elférjen. A papír fajtáját és a kötés milyenségét is tanácsos alaposan átgondolni. A fűzött-ragasztott kötetet azért választottuk, mert a *tartósság* igen lényeges egy tankönyv esetében, hiszen sokkal többet forgatják, így hamarabb elhasználódik.

## 5. A könyv készítésének technikai buktatói

A tankönyvírás már önmagában is nagy kihívás, és még csak egy része a nagy egésznek akkor, ha a szerzők maguk a kiadók és a terjesztők is. A méretről, a papírról, a kötésről, a betűméretről és típusról, a grafikáról, a tördelésről mind döntenünk kell, amihez ugye egy nyelvtanár-tankönyvszerző páros alapvetően nem ért. Amit lehet, tapasztalati úton kipróbálnak: papírokat tapogatnak, írnak rájuk tollal és ceruzával, radiroznak, hogy érzékelni tudják, mennyire viseli meg ez a fajta tevékenység az adott papírfajtát. Sok pénzért költenek nyomtatásra is specializálódott üzletekben, mert látni kívánják, hogyan mutat majd a választott betűtípus és szín a radirozást is jól tűrő papíron. Aztán csalódnak, mert ugyanaz a szín két különféle változatban is képes megjelenni: az egyik változat nem a legszebb fajta rózsaszín, a másik pirosas. Rohannak a szakértőhöz, és kérdezik, most mi az igazság. Ő mutogatja a pantone színskálát, higgyenek neki, ez a nyomdában pontosan ilyen lesz. Nem minden esetben lett olyan...

### 5.1. Tanulások – kritika és önkritika

A tördeléssel és a tipográfiával nem vagyunk maradéktalanul elégedettek. A *Jó szórakozást magyarul!* a Karlovitz-féle (2001) felosztás szerint munkatankönyv, és ehhez képest túl sűrűn szedett, szinte két könyvre való anyagot tartalmaz, sokszor nincs elég hely a feladatok megoldására. A betűméret is lehetne nagyobb, a hanganyag pedig kevésbé felolvasásszerű. Most már ebben is tapasztaltabbak vagyunk, és ajánljuk mindenkinek, aki tankönyvírás mellett annak kiadására is vállalkozik, hogy ne csak a grafikai, hanem a tördelési munkákra is figyeljen oda, és lehetőleg legyen ott a nyomdában, amikor a munkálatokat megkezdik. A színek is másként festenek a számítógép monitorján, mint ahogyan a papírlapon.

### 6. A könyv utóélete

A második kiadás 2011 decemberében jelent meg 1000 példányban, ebből 500 CD-mel léklett. Az első kiadás óta – előre nem látott feladatként – a terjesztés munkafolyamatának megszervezése is a szerzőkre hárul, így aztán Magyarországon maguk a szerzők, valamint a Librotrade forgalmazza. Nyereséges vállalkozásnak nem minősíthetjük, hiszen az első kiadást önerőből finanszíroztuk, és az abból befolyt pénzt elköltöttük a második kiadásra. De hát nem is „nyereségvágyból” követtük el... A könyv a [www.joszorakozastmagyarul.hu](http://www.joszorakozastmagyarul.hu) weboldalon is megrendelhető, az egyes fejezetek a hozzánk tartozó hanganyaggal együtt le is tölthetőek. Eddig több mint harminc országból rendeltek tőlünk, a Balassi Intézet jóvoltából pedig azokon a külföldi oktatóhelyeken és nyelvi lektorátusokon is jelen van a tankönyv, ahol jelezték, szívesen kipróbálnák. Az olvasókönyvről az elmúlt két év során sok pozitív visszajelzést kaptunk kollégáktól és nyelvtanulóktól egyaránt (Gedeon 2010). Általában szeretik, élvezetesnek, szórakoztatónak tartják egyéni és csoportos tanulás során is. Kritika elsősorban a korábban említett sűrűn szedettség és a túl kicsi betűk alkalmazása miatt érte (I. Maruszki 2010: 203–205).

### 7. Összefoglalás

Reméljük, hogy hibái ellenére be tudja tölteni azt a szerepet, amit szántunk neki: képes felkelteni az olvasás iránti kedvet, motiválólag hat a nyelvtanulásra, bővíti a diákok szókincsét, és nem utolsó sorban megkönnyíti kollégáink munkáját.

Mindig is kértük az oktatóktól és a diákoktól, hogy osszák meg velünk a könyvvel kapcsolatos véleményüket, tapasztalataikat, hiszen minden visszajelzés igen fontos számunkra. Ezt a továbbiakban is köszönettel vesszük.

## Irodalom

- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos Jenő 2005. *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos Jenő 2002. *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bohus Ágnes 2008. Segédanyagok használata a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *Hungarológiai Évkönyv* 26–35. Pécs: PTE BTK.
- Cunningsworth, Alan 1995. *Choosing your coursebook*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Erdei Gyula 2002. „A posztkommunikatív idegennyelv-oktatáshoz”. *Nyelvpedagógia* 47–52. Pécs: Iskolakultúra.
- Gedeon Márta 2010. <http://www.nyeomszsz.org/orszavak/pdf/GedeonMartaAjanloTavas.pdf>
- Grellet, Françoise 1981. *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karlovitz János 2001. Tankönyvtípusok, tankönyvmodellek. *Új Pedagógiai Szemle* 80–88.
- KER = Nyelvvizsgák szintillesztése a közös európai referenciakerethez. 2005. Előkészítő, kísérleti változat. Budapest: Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület, PH Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ.
- <http://www.nyak.hu/nyat/doc/Nyelvvizsg%C3%A1k%20KER%202006.pdf>
- Kiss Gabriella–Molnár Ilona 2009. *Jó szórakozást magyarul!* Budapest: Molilla Kiadó.
- Laczko Zsuzsa 2002. *Szemezgető*. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Maruszkai Judit 2010. Kiss Gabriella–Molnár Ilona: Jó szórakozást magyarul! *THL2 A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* 1–2: 203–205.
- Richards, C. Jack 2001. *The Role of Textbooks in a Language Program*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://www.professorjackrichards.com/work.htm>
- Tomlinson, Brian (ed.) 2001. *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zaláné Szablyár Anna–Petneki Katalin 1997. *Hogyan válasszunk nyelvkönyvet?* Budapest: Soros Alapítvány.



Kiss Attila Gyula\*

## A MAGYAR MINT MÁSODIK NYELV TANÍTÁSÁNAK NEHÉZSÉGEI ÉS SIKEREI NAGYVÁRADON

### Bevezetés

Az írás egy hosszabb kutatás egy részéről számol be, amely a *magyar mint második nyelv* (ezután L2) oktatásának lehetőségeit, akadályait térképezi fel etnográfiai szocio-lingvisztikai szempontból olyan kontextusban ahol a magyar kisebbségi nyelv. A kutatási helyszín a történetileg magyar kultúrközpontnak számító nagyváros, Nagyvárad, amely 1920-ban 10 kilométerrel a magyar államhatártól keletre került.

Ez az írás egyben önreflexió is, mivel magamon keresztül mutatok be egy másodnyelv- tanári pályát. Nagyváradon saját tanfolyam-szervezési kísérleteimet elemzem, és azt vizsgálom, hogyan alakult személyes viszonyom a magyar nyelv és kultúra közvetítéséhez. Teszem ezt egyrészt kutatási célokból, másrészt attól a gondolattól vezérelve, hogy tanulságul és ösztönzésképpen szolgálhasson a hasonló kísérleteken gondolkodóknak, emellett általános következtetések is levonhatók belőle a határon túli másodnyelv-oktatás lehetőségeit illetően.

A nyelvideológiák nézőpontját követem, amikor azt elemzem, hogy mihez kapcsolják a magyart mint második nyelvet, hogyan viszonyulnak a magyar nyelv oktatásához és a magyarnyelv-tanfolyamok szervezéshez Nagyváradon. Susan Gal szerint a nyelvideológiák a beszélő, a nyelv és a világ kapcsolatáról szóló metapragmatikai/metanyelvi feltevések (2006: 388). Véleményem szerint az L2-oktatás sikere az utódállamokban a nyelvideológiákon áll vagy bukik. Ennek ellenére a szomszédos népek L2 körüli nyelvideológiáinak tanulmányozására ezideig nem igen fordítottak figyelmet Románián kívül sem. Jelen cikkben tanulói ideológiákat nem elemzek, mivel ezek későbbi tanulmányaim témájául szolgálnak.

A nyelvtanulás társadalmi körülményeinek fontosságát hangsúlyozó iskola képviselői is amellett érvelnek, hogy a második nyelv elsajátításában a szociokulturális megközelítés legalább olyan fontos, akárcsak a mentális folyamatok (Block 2003: 6). Annak ellenére, hogy a Kárpát-medencében a tartós etnikai ellentétek bizonyára áthidalhatóak, vagy legalább enyhíthetőek lennének egymás kultúrájának megismerése és nyelveinek megtanulása által, a szomszédos országokban a magyarokkal együttélő népek számára felkínálható L2 oktatással ezidáig keveset foglalkoztak. Ami Romániát illeti, a témáról általában is csak rövid megjegyzésekkel találkozunk. Ezek többnyire arról szólnak, hogy a magyar nyelv iránt csekély érdeklődés figyelhető meg a románok körében, és hogy Romániában a magyar mint idegen nyelv oktatására a bukaresti hungarológiai

\* Kiss Attila Gyula, PhD hallgató, Jyväskyläi Egyetem, Bölcsészettudományi Doktori Iskola, Hungarológia program; tanársegéd, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad, attilagyalakiss@yahoo.com

tanszék szakosodott (Murvai 1997, 2010; Molnár 2000; Péntek 2002; Kádár 2008). 1998 után fakultatív óráként megjelent a *magyar mint idegen nyelv* tantárgy a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem Magyar és Általános Nyelvészet Tanszékének kínálatában is (Kádár 2008).

A magyar mint másodnyelv-oktatóknak Romániában is vannak nyelvi ideológiái, viszont ezideig kevés írás reflektált a romániai gyakorlatra. Molnár Szabolcs (2000: 211) a Bukaresti Tudományegyetem Hungarológia Tanszékének akkori vezetője megállapítja, hogy a román nacionalizmus hosszú ideig előítéleteket, sztereotípiákat és hamis képeket táplált a magyar nyelvvel és kultúrával szemben, melyeket a sikeres nyelvtanulás érdekében a tanárnak meg kell próbálnia feloldani. A több nemzetiség lakta Temesváron L2-t tanító Magyarai Sára (2009) be is mutat egy sor általános hiedelmet a magyar nyelvvel kapcsolatban, viszont az L2-re vonatkozó vetületeivel nem foglalkozik.

### 1.1. Önreflexió és tanárnarratívák

Munkánkban fontos része az önreflexió, mert ez a személyes szakmai fejlődés elengedhetetlen feltétele. A másokkal való találkozás során olyan perspektívák nyílnak meg, amelyekben jobban megérthetjük saját gyakorlatunkat, hitünket, előfeltevéseinket, értékeinket, véleményünket, világnézetünket (Lankshear–Knobel 2004: 8). Az L2-t, környezeti- vagy idegen nyelvet oktató tanárok számára szükséges a megtermékenyítő, gyakran feszültségektől sem mentes, de az egyént gazdagító kulturális önreflexió. Talán hatványozottan igaz ez a kisebbségi létben élők esetében.

Írásom azon tanárnarratívák sorába illeszkedik, amelyek elfogadják az elmúlt 30 év tanárkutatásának azon alapfeltevéseit, miszerint „a tanítás felismert és megélt szakmai elhivatottság” és „a tanárkutatás nem kvantitatív jellegű, azaz nem pszichometrikus, nem pozitivistá, sem pedig kísérleti kutatás” (Lankshear–Knobel 2004: 4)<sup>1</sup>.

Az újabb nyelvpedagógiai irodalom szerint a tanárnak nem elsősorban a legújabb nyelvoktatási módszertani ismeretek folyamatos frissítésére van szüksége, hanem arra, hogy saját gyakorlatát folyamatosan mérlegelje, értelmezze, és eközben az önreflexió során szakmailag fejlődjön. Ezt a folyamatot mindig abban a környezetben kell értékelni, amelyben a tanár megszerzi képesítését, majd később hivatását végzi. A tanároknak, kutatóknak figyelembe kell venniük a sajátos társadalmi-történelmi viszonyrendszerüket, amelyek befolyásolják az elképzeléseiket, cselekvéseiket és elméleteiket (l. pl. Horváth 1998: 309; Kalaja 2008: 20). Írásom egyik célja, hogy ráirányítsa a figyelmet erre az angol nyelvű szakirodalomban már a kilencvenes évektől kezdődően mind nagyobb teret hódító, az oktatáskutatásban jelentkező paradigmaváltásra is, amely a magyar nyelvű szakirodalomban még kevésbé ment végbe.

Már az 1960-as 70-es évektől kezdődően „a narratívák nem csak mint orális vagy irodalmi műfaj jelentek meg, hanem mint központi eszközök, amelyekben az emberek értelmet adnak életüknek az időben” (Pavlenko 2007: 164). A nyelvvelsajátítást vizsgáló

<sup>1</sup> Az angol idézeteket itt és a következőkben a saját fordításomban közlöm.

szakirodalom is egyre nagyobb teret szentel a narratívák vizsgálatának. Ezek önreflexív írások, amelyekben nyelvtanulók és tanárok az életük során tapasztalt nyelvi, nyelvtanulói vagy -oktatói élményeikről számolnak be (l. pl. Todeva–Cenoz 2009; Kalaja–Menezes–Ferreira 2008). A szóbeli interjúk vagy írott naplók alapján, a nagyon eltérő életutak és élmények etnográfiai vizsgálatából vonnak le általános érvényű következtetéseket. Ez jelentős váltást hozott, hiszen a külső szemlélő perspektíváját felcserélte a résztvevők nézőpontjával.

Szándékom szerint írásom ebbe a műfaji keretbe kíván illeszkedni. Egy induló hungarológus számol be életútja néhány olyan eseményéről, amelyeknek nagy hatása volt arra, hogy most ezzel a témával foglalkozzon. Az autobiografikus narratívák „kulturális, intézményi és társadalmi produktumok, amelyek műfajként működnek és visszatükrözik egy adott hely által támasztott irodalmi, társadalmi normák, struktúrák elvárásait” (Pavlenko 2007: 175).

Az etnográfiai kutatások egyik alapelve, hogy a kutató keresi az aktív kapcsolatot kutatása tárgyával, így a kutatás során saját magát is vizsgálja, és a kutatott jelenség értelmezése az önértelmezésen keresztül valósul meg. Akárcsak a kutató, a szervező-tanár is eszközként használja önmagát, hogy képet alkosson, és közösen konstruálja meg a nagyváradai L2 oktatás jelenségét.

Az első részben ezért saját többnyelvűségemről írok. Elsősorban a román nyelvhez fűződő emlékeimet próbálom meg saját magam számára is megszerezni. Korosztályomból biztosan sokaknak voltak hasonló élményei. A későbbiekben többek között arra is keresem a választ, hogy milyen nyelvideológiák mentén értelmeztem a helyzetet, és ezek hogyan változtak. A második részben a nagyváradai tanfolyamszervezés nehézségeiről és sikereiről számolok be.

## 2. Reflexiók a kétnyelvűvé válásommal kapcsolatban

Családomban mindenki magyarul beszélt. A nyelvi érintkezés első alkalmai egy kétnyelvű városban azok a helyek, ahol mindkét beszélőközösség megfordul. Nagyváradon a magyar, akárcsak a román gyerek, ha nem a családban, a baráti vagy ismeretségi körben, akkor a városban az utcán, játszótéren, az üzletekben találkozhat először a másik nyelvvel.

Gyermekkorom a hetvenes évek második felében, iskoláséim nagyrészt a nyolcvanas években teltek. Tanulmányaimat a nagyváradai iskolák magyar nyelvű tagozatán végeztem egy olyan romániai városban, ahol a magyar kultúra és intézményrendszer párhuzamosan létezett a román mellett. A református templom volt a közösségi élet első színtere, ahol magyarul szólt az istentisztelet, s ahol a zsoltárok éneklése mellett kisgyerekként karácsonyi verset is magyarul mondtam. Működött a városban magyar nyelvű bábszínházi és színházi tagozat, ahová rendszeresen jártam szüleimmel és iskolatársaimmal. Románnyelvű sajtótermékeket az érettségi táján kezdtem el fogyasztani, és a román színházat is csak felnőtt koromban kezdtem el látogatni.

Először a szomszédságban is túlnyomóan magyarok éltek. Kisgyermekként akkor hallottam román szót, amikor ismerősök jöttek látogatóba nagyszüleimhez. Később

egy tömbháznegyedbe költözött a család, és itt már kétnyelvűvé vált a nyelvi környezetem. A tömbház előtti játék során nem volt olyan, hogy a magyar gyerekek elkülönültek volna. Román gyerekekkel spontán nyelvi érintkezésekre került sor. Vegyes csoportokban magyarul és román nyelven is beszéltünk. A különféle játékhelyzetekben egyre inkább tudtam használni a román nyelvet.

Én magam is megtapasztaltam, hogy a Romániában használt román nyelv és irodalom tankönyvek egy elképzelt, idealizált román anyanyelvű diák számára íródtak, aki nemcsak a magas kultúra iránt érdeklődik, hanem irodalmi ambíciói is lehetnek, és ezért a nyelv mélyrétegei, például különböző román regionalizmusokkal teli szövegek befogadására is nyitott. Gyermekként ezek a tankönyvek inkább elriasztottak, mintsem megkedveltették velünk a román nyelvet. Ezekből az anyanyelvi nyelvhasználóknak készült, a nyelv megtanulására teljesen alkalmatlan tankönyvekből, versek és irodalmi szövegelemzések bemagolásán keresztül kellett volna megtanulnunk románul, ami csak kisebb-nagyobb sikerrel járt (a kérdés tárgyalását I. Szilágyi N. 1998: 131–148). A román gyerekekkel, eladókkal vagy orvossal való hétköznapi kommunikációs helyzetekben megjelenő nyelvhasználatról ez a nyelvi modell igen távol állt.

Az iskolában a román nyelv és irodalom órák mellett Románia történelmét és földrajzát is románul tanultuk. A rendszer bukását megelőző időszakban már az osztályfőnöki órát is románul kellett tartani. A román köznyelv elsajátítására mégis inkább a játszótér, vagy ezek hiányában a panel, vagy, ahogy nálunk mondják, a *blokk* környéke adott lehetőséget, ahol román és magyar gyerekek együtt játszottak. Az iskola közös, és ezért kizárólag románnyelvű tevékenységei, mint például a testnevelés órák, közös reggeli torna, pionírgyűlések és tömegrendezvények sokkal kevésbé voltak a kétnyelvű nyelvi szocializáció helyszínei, mint a szakkörök – például Váradon a Pionírház különböző tanfolyamai –, ahol magyar és román gyerekek változó szinten elsajátíthatták egymás nyelvét. Ezeken a helyeken a tevékenységet vezető felnőtt románul beszélt, és a magyar és román gyerek között is általában románul folyt a beszélgetés, de amikor megakadt a kommunikáció, akkor egy másik gyerek segítetett, aki ismerte az illető román szót, kifejezést.

A román nyelvvel és román anyanyelvű gyerekekkel való érintkezés terei voltak továbbá azok a sajátosan a rendszerre jellemző kötelező közösségi foglalkozások, mint például a lövészyakorlatok, vagy a félévente sorra kerülő mezőgazdasági kampányok, ahová ingyenes kötelező munkára – például a kukorica, cukorrépa, vagy gyümölcs betakarításra – vetették be az ifúságot. Az instrukciók ezeken a helyeken is mindig románul hangzottak el. Amint román fiatal került a brigádba, a beszélgetés általában románul folyt tovább.

1992-ben nyertem felvételt a kolozsvári Babeş-Bolyai Egyetem magyar–angol szakára. Évfolyamom egyike volt a változást követő első évfolyamoknak, amikor ismét lehetőség nyílt arra, hogy nagyobb számú hallgató kezdhesse el a magyar nyelv és irodalom szakos képzést magyar–néprajz, vagy valamilyen idegen nyelv párosításban.

A Szamos-parti városban már más nyelvi közeg fogadott. A valamikor kincsesnek mondott városban a magyar beszéd sokkal kevésbé volt hallható az utcákon, mint ott-hon Nagyváradon. A gimnáziumban az erdélyi magyar irodalom óráinkon megismert,

a valamikor toleranciájáról híres tündérkertnek hitt Erdély transzilvanista eszméire inkább csak a Házsongárdban nyugvó nagyjaink síremlékei emlékeztettek. A Funar-féle városvezetés gondoskodott róla, hogy Erdély nem hivatalos fővárosában ezeknek az eszméknek a mindennapokban nyomát sem találjuk. Ekkor készültek el rekordidő alatt a város tereit a román nemzeti eszme jegyében kisajátító emlékművek, kerültek fel különböző műemlék épületekre plakettek, vagy hatalmas zászlóoszlopok a Főtérré, amelyeknek mind az volt a célja, hogy kiszorítsa, relativizálja a város magyar történelmi múltját.

A 90-es évek eleji nacionalista fordulat idején a helyi román nyelvű sajtót és közbeszédet a *nagyromániás*, *Vátrás* magyarellenes diskurzus jellemezte. Ilyen körülmények között a Kolozsvári Magyar Diákszervezet szervezésében zajló programokon való részvétel, mint például a magyar táncházak, vagy koncertek többet jelentettek számunkra, mint egyszerű szórakozást. Baráti köröm és talán korosztályom számára is a magyar identitás megélésének területei voltak. Ezeken a helyeken és alkalmakon magyarul beszélünk, és mondhatni kizárólag magyarok vettek részt a rendezvényeken. Kollégiumi bulikban, koncerteken vegyes volt ugyan társaság, de oda is általában baráti körökkel együtt jártak el az egyetemisták, és ritkán került sor hosszabb nyelvi érintkezésre. A nagyváradai magyar világból átléptem a kolozsvári magyar világba (I. Brubaker 2006: 266–267).

Az egyetemen az angol nyelv oktatói mind románok voltak, habár volt közöttük, akiről sejteni lehetett, hogy van magyar kötődésük, vagy legalábbis tudhatnak magyarul. Ők a legkisebb jelét sem adták annak, hogy megpróbálnának velünk magyarul beszélni. Angolórakon volt, hogy közösen vettünk részt a román hallgatókkal, de mivel itt a szemináriumok, előadások nyelve az angol volt, keveset beszélünk románul. Esetleg szünetekben egy-két közvetlenebb tanársegéddel. A fordítási tárgyak esetében viszont hátrányos helyzetbe került a magyar hallgató, amikor románra kellett fordítania. Néhány székelyföldi hallgató csak nehezen tudott megbirkózni ezzel a feladattal.

Habár az ártándi határátkelő Nagyváradtól csak 10 kilométerre van, 1990 előtt Románia a világtól elzárt ország volt. Magyarországra nem lehetett átmenni. Mivel egy távoli rokoni szálat leszámítva Magyarországgal kapcsolata nem volt a családnak, ezért gyermekkoromban főleg olvasmányaimból, tanulmányaimból és a nálunk fogható magyarországi televízióadások alapján alakult ki bennem egy Magyarország-kép. Ehhez az idealizált képhez képest jelentős különbséget tapasztaltam, amikor a politikai rendszerváltást követően, megnyílt az utazás lehetősége, és először sikerült átjutni a határon.

Általában hosszú órákat kellett várni a határ mindkét oldalán. Családommal együtt néhány alkalommal jártunk mi is a szomszédos Berettyóújfaluban és Debrecenben, de aztán inkább lemondott róla a család, hogy a határkereskedelemmel foglalkozók százaival együtt, sorban állással töltsük az időt (a határátkelésről a 90-es években I. Feischmidt 2004).

Ilyen körülmények között nagy élmény volt, amikor másodéves ösztöndíjasként részt vehettem a Debreceni Nyári Egyetemem, ahol a rendszerváltást követő időkből is több száz külföldi tanult magyarul. Számomra az irodalomórák jelentősége eltörpült

amellett az élmény mellett, hogy nyelvem és magyarságom a külföldiek szemében is érték. Érdekelte őket az erdélyi magyarság helyzete is, és szívesen beszélgettek velünk is, kisebbségi magyar egyetemistákkal. Olyan szoros barátságok kötődtek ezen a nyáron, amelyek hosszú évekig elkísértek.

Egyetemistaként még nem fordult meg a fejemben, hogy Nagyváradon vagy Kolozsváron magyar nyelvet lehetne oktatni román anyanyelvűeknek, és az sem, hogy egyszer majd én is az L2 tanára leszek. Kolozsváron azokban az időkben olyan nagyra éreztük a magyar nyelvvel szemben az általános ellenállást, hogy kizárnak tűnt, hogy a románokat érdekelné nyelvünk elsajátítása. Az egyetem oktatói sem vetették fel, hogy a magyar nyelv és kultúra oktatása idegeneknek, esetleg éppen románok számára, valamikor karrierlehetőség lehetne. Ezekben az években a magyar tannyelvű osztályokban történő magyar- vagy angoltanári pálya volt a legkézenfekvőbb jövőképem. Már egyetemista éveim alatt tartottam magánórákat, viszont mindig csak angol nyelvből. Magántanítványaim között voltak román gyerekek is, akikkel a román használtam mint közvetítőnyelvet. Személyes érdeklődésem is egyre inkább az angol nyelv és irodalom, ezen belül az amerikanisztika felé fordult.

Az egyetemi oklevél megszerzése után visszatértem Nagyváradra, ahol két évig magyar- és angolnyelv-tanárként működtem a nagyvárad Szent László Gimnáziumban. A középiskolai óráimon túl angol nyelvet tanítottam magánórák és nyelviskolai nyelvtanfolyamok keretében. A nyelviskola, ahol a kilencvenes évek közepén tanítottam, próbált magyar tanfolyamot indítani, de nem volt rá elég jelentkező. A környezetemben ekkor még olyanról nem hallottam, hogy valaki román anyanyelvűként magyar órákat szeretne venni.

Később főiskolai, majd egyetemi oktató lettem a Sulyok István Főiskolán, majd az ennek jogutódjaként, Nagyváradon létrehozott Partiumi Keresztény Egyetemen (a Partiumi Keresztény Egyetemről és annak tannyelvpolitikájáról I. Szűcs 2005). Különböző angol nyelvű tárgyakat tanítottam, miközben magyartanári *énem* teljesen háttérbe szorult. A munkahelyemen, ahol néhány tanárkollégát kivéve mindenki beszélt magyarul, a kommunikáció általában magyar nyelvű volt.

Amint a fentiekből kiderült, román nyelvtudásomat csak kisebb részben szereztem meg az iskolapadban ülve. A román irodalmat, történelmet és több más tárgyat is szervezett formában románul oktatták ugyan, de gyakorló tanárként már tudom, hogy a nyelvelsajátításra csak kis mértékben alkalmas tananyagokból, sőt gyakran a diákok fejlesztő módszerek alkalmazásával. Saját esetemben a román nyelv elsajátítását sokkal inkább tulajdonítom az órákon kívüli informális tanulásnak, a társadalmi tevékenységekben való részvételnek, és az önképzésnek, mintsem a szervezett oktatásnak. Amíg gyermekkoromban sokkal kevésbé volt jelen a magyar–román kétnyelvűség, felnőttkoromban már a mindennap élet ügyes-bajos dolgainak intézése mellett, szórakozáshoz, továbbá kulturális és audiovizuális média-termékek fogyasztása során is napi szinten használom a román nyelvet.

Ezek után sem váltam tökéletesen kétnyelvűvé. Továbbra is vannak az életnek olyan területei, amelyek kívül estek tevékenységi, vagy érdeklődési körömon. Az ezeken a területeken szokásos nyelvhasználatot csak részben sajátítottam el. Ha ilyen helyzetek-

ben kell megnyilvánulnom, akkor rajtam is úrrá lesz a nyelvi bizonytalanság. Ez viszont nem akadályozott meg abban, hogy a magyar mint másodnyelv oktatásával foglalkozzam, amelynek során megfelelő szinten és gond nélkül tudom használni a románt mint közvetítő nyelvet. Amint a fentiekből látható, az én nyelvtanulói önéletrajzom is „egy hosszú, kalandos út a (csak)nem tökéletesség felé” (Popovic 2009: 33), amelynek bemutatásával arra szeretnék ösztönözni minden hozzám hasonló életúttal rendelkezőt, hogy többnyelvűségünket bátran állítsuk a magyar nyelv oktatásának szolgálatába – akár többségi környezetben is.

### 3. Magyar nyelvtanfolyamok Nagyváradon

#### *3.1. Magyar nyelvoktatás felnőtteknek és nagyváradai nyelvviskolák*

Az internetes keresés tanúsága szerint minden erdélyi, partiumi nagyvárosban vannak olyan nyelvviskolák, amelyek hirdetnek magyar tanfolyamokat is. Nagyváradon is több nyelvviskola működik. Három nyelvviskoláról tudok, amelyek a legnépszerűbb idegen nyelvek mellett magyar nyelvoktatást is hirdetnek internetoldalukon (l. Centrul de limbi străine YES, Bridge Language Study House, Colloquia). Az első cég volt tulajdonosa elmondta, hogy magyarul kevesen tanultak, akik viszont elkezdték, *elhivatottakká* váltak, és több tanfolyamot is elvégeztek náluk (Antal János szíves közlése, 2010). Később – egy nemzetközi projekt kapcsán – a DNYE is kapcsolatba került a másik, kolozsvári központú céggel. Megtudtuk, hogy főleg gyerekekkel foglalkoznak. Váradon csak egy képviselőjük van, és nincs magyar képzésük. A Partiumi Keresztény Egyetem nyelvviskolája is szerepelteti kínálatában a magyart. Ezen a kurzuson két román kollégám tanult. A tavalyi év végén találkoztam a felnőttképzéssel foglalkozó nagyváradai Eurolingua nyelvviskola vezetőjével is, aki elmondta, hogy habár több száz embert képeznek és vizsgáztatnak angol nyelvből, évente csupán egy-két érdeklődő jelentkezett, aki magyarul szeretett volna tanulni, ezért kínálatukban már nem is szerepeltetik többé a magyart. 2011-ben a Duna Tévé a Híradó adásában számolt be róla, hogy tíz fővel a Don Orione Gimnáziumban indult magyarnyelv-tanfolyam. Megállapíthatjuk, hogy próbálkozások vannak, viszont úgy tűnik, Nagyváradra is igaz Szilvási (2010: 21) megfigyelése, hogy gyakran azért nem indul tanfolyam, mert az egyébként is kevés önfinanszírozó érdeklődő nem jelentkezik ugyanabban az időben és helyen.

#### *3.2. Tanfolyam indítása a Debreceni Nyári Egyetem égisze alatt*

A Debreceni Nyári Egyetem (DNYE) a magyar nyelv és kultúra terjesztésének első ilyen jellegű intézménye volt. Először 1927-ben nyitotta meg kapuit (l. Gellén 2002: 11; Nádor 1998: 81). Napjainkban több hasonló is működik Magyarországon. A képzés és a programok költségeit különböző ilyen célú ösztöndíjak vagy munkahelyi támogatók fedezik a résztvevők számára. Sokan vesznek részt a tanfolyamokon önköltségesen is. Az intézmény honlapján ezt olvashatjuk:

Az elmúlt időszak tapasztalatai alapján egyre fontosabbnak tűnik a mindenkori viszonyokhoz való gyors és rugalmas alkalmazkodás. [...] jól látható, hogy bizonyos szokások megváltoztak: az anyagi háttér, az állami ösztöndíjak csökkenése és a folyamatos áremelkedések – különösen a fiatalok számára – nehezítik a Debreceni Nyári Egyetem által kínált lehetőségek igénybe vételét. Ez egyértelműen arra készítette a magyar nyelv és kultúra ügyét 1927 óta töretlenül szolgáló intézmény vezetőségét, hogy változtasson a korábbi évek gyakorlatához képest. (<http://nyariegyetem.hu>, 2012-05-10)

2010-től Szaffkó Péter lett a Nyári Egyetem új igazgatója. A bevezetett változásnak egyik eleme, hogy már nem csak Debrecenbe várja a magyarul tanulni vágyókat az intézmény, hanem a budapesti nyelviskolájuk mellett más, külföldi helyszíneken is indít tanfolyamokat. Nagyvárad mellett voltak még magyarnyelv-kurzusok New York-ban és Antwerpenben is.

Az elmúlt évek statisztikái szerint a DNYE-en résztvevők legnagyobb számban – a felnőttoktatásban hagyományokkal rendelkező, és ezt inkább megfizetni tudó – Nyugat-Európából és Egyesült Államokból érkeztek. Ami a Debrecenben magyarul tanuló, az utódállamokból érkezők számát illeti, az intézmény nyilvántartása nem mindig jegyezte fel a résztvevők állampolgárságán túl a nemzetiségi hovatartozást, illetve az anyanyelvet (Gellén 2002: 15). Csak a nevekből lehet következtetni, hogy a múltban az évek során Debrecenben megfordult hallgatók közül ki az, aki a magyar nyelvet tanulta a tanfolyamok keretében, illetve például jugoszláviai vagy romániai magyarként a magyar nyelv és kultúra órákat látogatta. Az 1960-as programban a szomszéd országok egyetemlein tanítókat a „külföldi magyar lektorok” elnevezéssel illették. Ők lehetnek született magyarok, vagy a nyelvet csaknem tökéletesen beszélők (Gellén 2002: 16). A rendszerváltást követően a DNYE vezetősége úgy ítélte meg, hogy határon túli magyarok szakmai továbbképzése túlfeszítené az intézmény profilját és ezért „bábáskodott” a szintén Debrecenben beinduló és a határon túli magyar pedagógusok szakmai továbbképzését felvállaló Ady Akadémia létrehozásában (Gellén 2002: 24).

A jelenlegi jelentkezési űrlapok már nemcsak az állampolgárságot rögzítik, hanem rákérdeznek a beiratkozók anyanyelvére is. 2000-es évek első felében a DNYE-en 9 és 18 között volt azoknak a száma, akik a románt jelölték meg anyanyelvként, míg 2005-től évente két-három román anyanyelvű résztvevő volt a nyári kurzusokon (a DNYE irodájában tanulmányi ügyekért felelős Kulcsár Judit szíves közlése, 2012). Ezek a számok leképezik a Magyar Ösztöndíjbizottság által biztosított ösztöndíjak számát.

Szaffkó Péterrel már hosszú munkakapcsolatban álltunk, hiszen a Partiumi Keresztény Egyetemen ő volt az angol nyelv és irodalom szakalapító tanszékvezetője. Beszámoltam neki róla, hogy milyen jó emlékeim vannak az intézménnyel kapcsolatban, és hogy szívesen dolgoznék ismét magyartanárként. Az elképzelésünk már az induláskor az volt, hogy a Debrecenben megszerzett tapasztalatokat a nagyváradi románajkúak tanításában, a DNYE kihelyezett tanfolyamain kamatoztatom majd.

Első lépésként egy kulturális kirándulást szerveztem Nagyváradra a debreceni nyári kurzus résztvevőinek angol nyelven. Az egész napos idegenvezetés során a városnak a magyar történelemben és művelődéstörténetben játszott fontos szerepéről beszéltem.



A magyar vonatkozású épített örökség megtekintése mellett kiemelttem a városnak a magyar irodalomban elfoglalt helyét is. Megnéztük az Ady által is látogatott helyeket, említést tettem a Holnaposokról.

Ezt követően kaptam lehetőséget arra, hogy belülről is megismerjem a DNYE oktatói tevékenységét. Magyar nyelv és irodalom főszakos lévén, középiskolai oktatási gyakorlattal, továbbá az egyetemen angol nyelvi módszertan tantárgyak oktatásának tapasztalatával már rendelkeztem. Az intézmény képzési rendszere pedig segítséget nyújtott az L2 módszertanának elsajátításában. Először kollégák óráin hospitáltam. Ezen kívül kézikönyvtár áll rendelkezésre, valamint rendszeres módszertani továbbképzéseket is szerveznek az intézmény tanárai számára. Az előadások, bemutatók mellett gyakran nyílik alkalom a szakmai eszmecserére a kollégákkal. A folyamatos minőségbiztosítási értékelések és kedvező visszajelzések fényében több tanfolyamot tarthattam Debrecenben. A kezdő tanfolyamok közvetítő nyelve többnyire angol volt, illetve két alkalommal német. Csoportjaim tagjai Európa számos országából érkeztek, de csak egyszer fordult elő, hogy román hallgató is volt köztük. Velük inkább csak a kulturális programok, kirándulások alkalmából találkoztam, társalogtam.

A nagyváradai tanfolyamok indítását illetően eleinte szkeptikus voltam. Úgy gondoltam, hogy a gazdasági és pénzügyi világválságra válaszként hozott romániai megszorító intézkedéscsomag – amelyben a közalkalmazottak fizetését 25 százalékkal csökkentették – épp azt az értelmiségi réteget sújtotta a legjobban, akiknek a köréből a magyar nyelvtanulók kikerülhetnének. Másrészt pedig úgy gondoltam, hogy nem várható akkora érdeklődés, ami gazdaságilag fenntarthatóvá tehet egy tanfolyamot. Itt a terembérletre és a tanár fizetéséből adódó költségekre gondoltam.

A debreceni tapasztalatok és előzetes elképzeléseim alapján egy nagyváradai tanfolyam lehetséges résztvevőinek két körét körvonalaztam. Az első a különféle magánéleti okokból tanulókból állt: a vegyes házasságokban élők, a másod- vagy hamadgenerációs magyar gyökerekkel rendelkező személyek, vagy akik gyermekként valamilyen szinten tudtak magyarul, de felnőttkorukra elfelejtettek. Egy másik pedig a szakmai, anyagi motivációval rendelkezők köre: a turizmusban, az üzleti szférában, a határ másik oldalán üzleti érdekeltséggel rendelkező vállalkozók.

Mióta könnyebbé vált a határforgalom, és főleg mióta Románia csatlakozott a schengeni határegyezményhez, a határközeli nagyvárosok ingatlanpiaca számon tartja a közeli magyarországi települések általában jelentősen olcsóbb kínálatát is. Az egész Partiumi határmenti régióban megfigyelhető, hogy akár kizárólag románul beszélő családok is vásároltak ingatlant a közeli magyarországi településeken. Ezek egy részét hétvégi háznak használják, mások pedig Magyarországról járnak be Nagyváradra dolgozni. Rájuk is gondoltam, amikor meghirdettem a tanfolyamot.

### 3.2.1. A tanfolyamot népszerűsítő anyagok, tevékenység és az elindulás nehézségei

A tanfolyam megtartásához alkalmas helyiségre volt szükség, és mivel valószínűsíthető volt, hogy az elején nagy anyagi hasznót nem fog termelni a vállalkozás, ezért fontos volt, hogy lehetőleg alacsony rezsiköltséggel számoljunk.

Az előző munkahelyemre gondoltam és megkerestem a Szent László Katolikus Gimnázium igazgatónőjét, aki készségesen felajánlotta, hogy ingyenesen a rendelkezésünkre bocsát egy osztálytermet a város központjában. Cserében felajánlottuk, hogy a gimnázium egy tanára részt vehet minden induló tanfolyamunkon. Az igazgatónő megerősített abban, hogy vannak Nagyváradon olyan román értelmiségiek, akik szakmai okokból is szeretnének magyarul tanulni. Ilyen volt Nagyvárad román kulturális életének egyik kiemelkedő alakja, egy művészettörténész és egyetemi oktató, aki aztán később tevékenyen segített azzal, hogy barátainak és ismerőseinek szolt az induló tanfolyamról. 2010-ben ő kapta meg Debrecen egyik testvérvárosi ösztöndíját a DNYE nyári kurzusára.

További finanszírozási lehetőségeket, támogatókat is megpróbáltunk keresni. Úgy gondoltunk, hogy nagyobb érdeklődésre akkor számíthatunk, ha nem a résztvevőnek kell megfizetnie a tanfolyam teljes tandíját. Feltételeztük, hogy a részben magyar városvezetés támogatja majd, hogy olyan román munkatársai legyenek, akik magyarul is beszélnek. Szaffkó Péter megbeszélést kezdeményezett Nagyvárad magyar alpolgármesterével, hogy segítsen a polgármesteri hivatalban dolgozó közalkalmazottak körében tanfolyamot szervezni, illetve hogy ezt a Polgármesteri Hivatal finanszírozza. Felajánlotta, hogy a DNYE-en elkészítik a speciálisan ennek a célközönségnek szóló tananyagokat is. A tervek szerint 100–120 alkalmazotról lett volna szó, akik három tanfolyammodult végeztek volna el. Egy modul negyven órából állt: az első kettő általános nyelvi alapképzés, a harmadik pedig az közigazgatás szakszókincsét oktatta volna. Az alpolgármester asszony nagyon nyitott volt a kezdeményezés iránt, és megígérte, hogy megnézi, mit tehet. Áránlatot is adtunk, és vártuk a választ. Hosszas csend után, többszöri érdeklődésünkre, azt a választ kaptuk, hogy adott időben nem tud, de majd később foglalkozik az ügygel. Végül informális csatornán keresztül jutott el hozzánk a hír, hogy a román polgármester nem akar ilyen kurzust, és ebben a helyzetben az alpolgármester asszony sem tud segíteni.

Fontos volt, hogy a híreink jussanak el a helyi román közösséghez, ezért a román napilapokban szerettem volna céges hirdetések feladni. El is készítettem a grafikai kivitelezést – az intézmény logójával, célratörő román nyelvű szöveggel –, amikor viszont felkerestem a helyi lapok reklámozstályát, kiderült, hogy cégek számára négyzetcentiméterben szabják meg a reklámfelület költségét, és egy kisméretű hirdetés is akkora összegbe került volna, amelynek kigazdálkodására nem számíhattunk. A nagy reklámköltség miatt csak a magánszemélyek számára rendelkezésre álló ingyenes apróhirdetési oldalon adtam fel hirdetést a két román nyelvű napilapban a *Jurnal Bihorean*-ban és *Crișana*-ban. Habár az internetes oldalukra is bekerült a hirdetés, ezekre senki sem jelentkezett.

A leghatásosabbnak egy a Jurnal Bihorean-ban megjelent, hosszabb Szaffkó Péterrel készített interjú és egy általam írt tanfolyam ismertető szöveg bizonyult, amelyet egy ismerős újságíró jóvoltából kerülhettek be az újságba. Ezek az írások nagyon tárgyyszerűen arról tudósítanak, hogy a Debreceni Egyetem Nagyváradon is megkezdte a magyarnyelv-oktatást és a magyar nyelv és kultúra megismertetésével kapcsolatos tevékenységét.

A tanfolyamot a következő feltételekkel hirdettem meg: 40 órás tízhetes tanfolyam heti 2X2 órában. A tanfolyam ára 600 RON volt, amit a résztvevők két részletben fizethettek. Az ár kialakításában, a részletfizetés felajánlásakor a helyi viszonyokat, és a többi nyelviskola árait is figyelembe vettem. Kilenc hallgatóval, egy haladó és egy kezdő csoporttal 2010 év októberében sikerült beindítanom az első tanfolyamot. A szintfelmérés szóban történt. A legtöbben az abszolút kezdő csoportba kerültek, mivel még nem tanultak magyarul. A már magyarul beszélőknek néhány kérdést tettem fel magyarul. A válaszaikból kiderült, hogy milyen szinten beszélik nyelvünket.

### 3.2.2. További próbálkozások a résztvevők számának növelésére

A továbbiakban két újabb 10 hetes magyarnyelv-tanfolyamot szerveztem és oktattam Nagyváradon. A második tanfolyam 2011 februárjában indult, a harmadik pedig 2011 októberében. Folyamatosan fejtörést okozott, hogyan bővíthetnék a résztvevők körét. Próbáltam a digitális reklám és informálás lehetőségeivel élni, mivel a nyomtatott médiában való reklámozásra egyrészt nem volt megfelelő anyagi forrásom, másrészt pedig nem tűnt költséghatékonyak. Felkerült egy román nyelvű értesítés a DNYE honlapjára, amiben az állt, hogy Nagyváradon kurzus indul román közvetítő nyelven. Készítettem egy Facebook-oldalt is, amire feltettem, hogy Nagyváradon is lehet magyarul tanulni, megadtam a telefonszámom. Belinkeltem néhány helyi szervezetet. Feltettem a szöveget néhány helyi hírportál apróhirdetés oldalára. Írtam az ismerőseimnek, hogy mivel foglalkozom és megkértem őket, hogy küldjék tovább a hírt és elérhetőségem esetleges érdeklődőknek.

Plakátolási akciót is folytattam a városban. A most már a DNYE nagyváradi bázisának számító Szent László Gimnázium portáján és bejárati kapuján több mint félévig volt kint a Nyári Egyetem nagyméretű plakátja. Folyamatosan voltak szórólapok az iskola portáján is. Mivel az előzetes tapasztalatok alapján feltételeztem, hogy a magyar nyelv iránt érdeklődők, az értelmiség, egyetemi hallgatóság köréből kerülhetnek ki (habár az utóbbi rétegnek nem volt valószínűsíthető, hogy lesz rá pénze), az egyetemekre vittem a Nyári Egyetemtől kért plakátokat, amelyekre román címkét ragasztottam az induló tavaszi tanfolyamról. Több plakátot ragasztottam fel a Nagyvárad Egyetem kampuszán, és az Orvosi Egyetem bejáratánál is, abból a megfontolásból, hogy a leendő orvosok esetleg magyarul is szót szeretnének érteni az idős magyar betegekkel.

2011 novemberében, attól a gondolattól vezérelve, hogy egy Romániában sikeresen működő magyar érdekeltségű cég számára fontos lehet munkatársai magyar nyelvtudását elősegíteni, személyesen kerestem fel egy nagyváradi OTP-fiók magyar igazgatóját ajánlatommal. Ő is jó kezdeményezésnek tartotta a tanfolyamok ügyét. Támogatását kértem, hogy legalább a belső levelezőlistájukra tegye fel az ajánlatunkat. Elmondta, hogy az őáltala irányított fiókban sok magyar munkatárs van, de Nagyváradon van még két másik OTP-fiók is, ahol többnyire románok dolgoznak. Ott több érdeklődésre lehetne számítani. Azzal érveltem, hogy egy magyar háttérű cégtől szép gesztus lenne, hogyha az erre érdeklődést mutató román anyanyelvű munkatársakat, akár részleges ösztöndíjjal támogatnák. Egyetértett velem, és támogatásáról biztosított, de

elmondta, hogy az összes anyagi vonzatú döntést a bukaresti központban hozzák meg, viszont vállalta, hogy az e-mailben megküldött ajánlatomat továbbítja a központba.

Egy szerintem előnyös ajánlatot készítettem, amelyben vállaltam, hogy az általuk kijelölt helyre is kiszállhatok órákat tartani. A levelemre és újabb személyes megkeresésekre visszajelzést viszont nem kaptam. Habár a nagyvárad OTP-fiókban vannak magyar nyelvű reklámanyagok, a román munkatársaknak viszont már nem ajánlották fel a magyar nyelv tanulásának lehetőségét. Ekkor tudatosult számomra, hogy nyelvpolitikája nemcsak az államoknak, hanem a magánszféra vállalatainak is van (Kontra 2010: 187).

### 3.3. *Magyar nyelv-tanfolyam Aradon*

Habár Nagyváradon nem sikerült bővítenem a jelentkezők körét, várad munkám eredményeként 2011 decemberében érkezett hozzám egy váratlan megkeresés: tartsak magyar kurzust az Arad Megyei Tanács dolgozóinak. A tanfolyamra egy, az Európai Unió által finanszírozott oktatási csomag keretében került sor, aminek több képzés is részét képezte pl. gyermekvédelem, számítógép-kezelői tanfolyam, angol nyelv, és 15 munkatárs tanulhatott egy 40 órás kezdő tanfolyam keretében magyarul.

A nyelvi képzéseket egy nagyvárad cég kapta meg, amelynek a cégvezetője, a fent vázolt híradások alapján, az interneten talált rám. Mint később kiderült, eredetileg egy helybeli magyar nyelvtanárt akart felkérni, de a tanfolyam szervezői kifejezésre juttatták, hogy nem szeretnének helybeli tanárt. A tanfolyamszervező cég is inkább olyasvalakivel dolgozott volna, akinek már van tapasztalata az L2 oktatásban. Így jelentem meg én a képzésben, mint egy magyarországi intézmény, a DNYE tanára.

A tanfolyamra munkaidőben került sor, és a résztvevőknek nem kellett fizetniük érte. A többnyire vezető funkciót betöltő résztvevők elmondták, hogy elsősorban azért jelentkeztek a tanfolyamra, mert a szomszédos Gyulával és Békéscsabával közös regionális fejlesztési projektekben vesznek részt. Ezek kapcsán is ismeretségek, barátságok kötődtek és gyakran járnak át Magyarországra. Néhány résztvevőnek magyar csengésű neve volt. Egyesek a szünetekben be is számoltak nekem magyar gyökereikről. Mások magyar párú házasságokban éltek, és ezért is örültek az alkalomnak, hogy részt vehetnek a tanfolyamon, mert ugyan egyedül próbálkoztak már a magyar nyelv tanulásával, de túl nehéznek találták és feladták. Ez volt az első alkalmuk szervezett képzésben tanulni, ami módszeres bevezetést adott a nyelv rendszerbeli sajátosságaiba. Mások meglepődéssel nyugtázták, hogy a megszerzett alapszintű magyar nyelv-tudást jól tudják majd hasznosítani a bevásárló-turizmusban.

## 4. A kétnyelvű tananyagok kérdése

Maticsák Sándor a *Hungarolingua* tankönyvcsalád kapcsán egy évtizeddel ezelőtt írt a jövő lehetőségeiről és kihívásairól. Megállapítja, hogy az utóbbi évtizedekben számos új nyelvkönyv, munkafüzet és kiegészítő oktatóanyag segíti a tanárok munkáját, viszont számuk még nem elegendő. Felhívja a figyelmet arra is, hogy a nyelvkönyvek egy

évtized alatt elavulnak, ezért folyamatosan újabb tananyagokat kell írni és kiadni (2002: 53). Szavai most is aktuálisak. A Nyári Egyetem gondozásában, különböző közvetítő nyelveken megjelenő új *Hungarolingua Basic* nyelvkönyvek erre az igényre kívánnak válaszolni (Marschalkó 2011, 2012).

Az első találkozáskor bemutattam azokat a tankönyveket, amelyeket Debrecenből hoztam. A Marschalkó Gabriella által írt új tankönyvre egyrészt azért esett a választásom, mert angol–magyar kétnyelvű, amit a tanfolyam résztvevői akár önállóan is használhatnak, és a jövőbeni terveinkben szerepelt, hogy ennek az akkor még csak kéziratban létező könyvnek elkészítem a román változatát is. Már többször tanítottam belőle, és a debreceni angolul nyelvű csoportjaim nagyon kedvezően fogadták. A hallgatók azért is kedvelték, mert kommunikatív szemléletű, a magyar nyelvtannak csak a leglényegesebb aspektusait mutatja be. A könyv ára jóval alacsonyabb, mint a *Hungarolingua*-sorozat már hagyományosnak számító könyvei. A különösen érzékeny romániai piacon ez sem volt elhanyagolandó szempont. A könyv ekkor még csak angol közvetítő nyelven, fűzött formában állt rendelkezésre. A hallgatóknak minden óra előtt emailben elküldtem, és nyomtatásban is megkapták tőlem a leckék román nyelvre lefordított változatát is. Ez a módszer alkalmat nyújtott számomra a román változat kipróbálására, ellenőrzésére is. Időközben elkészült a könyv nyomdai változata is, aminek forgalmazásáról egyeztetések folynak egy romániai országos könyvforgalmazó lánccal. A középfaladó csoporttal a *Hungarolingua 2*-t használtam alap tankönyvként.

A fent említett *Hungarolingua*-tananyagok mellett, csak egy régi román közvetítő nyelven írt könyvet könyvet sikerült beszereznem (Balogh–Pamfil–Balázs 1986). A rendszerváltás előtt íródott, koncepciójában elavult, egyes olvasási szövegeinek politikai tartalma, szókincse miatt meg egyenesen használhatatlan könyvet mégis még mindig több helyen használják – például a Babeş-Bolyai Egyetem román tannyelvű Levéltár szakán kötelező magyaróráin tankönyveként volt megjelölve, egy másik, szintén nem az optimális megoldást jelentő társalgási kézikönyv (Ganz–Ganz 2004) mellett (l. Limba maghiară 2008–2009). Ez is azt tükrözi, hogy nagy szükség van az alapszókinceset bemutató szöszedeteken és társalgási útmutatókon túl új kétnyelvű L2 tankönyvekre, valamint a már megvalósított projektek és megjelent munkák népszerűsítésére. Az említett könyvek annyiban mégis hasznosnak bizonyultak, hogy felfrissíthettem belőlük a magyaroktatáshoz szükséges román nyelvtani terminológia egy részét. Hamar rájöttem viszont, hogy mivel a hallgatók már régen végezték el a középiskolát, sokuknak már csak halvány emlékei vannak egyes nyelvtani alapfogalmakról, és ezért a legszükségesebb nyelvtani kategóriák megnevezésén túl eltekintettem azoknak az órákon való használatától.

Tovább kutattam román közvetítőnyelven írt tananyagok után, és ekkor szereztem tudomást Magyari Sára (2004) tankönyvéről, valamint a kolozsvári Magyar Tanszék által – széles nemzetközi együttműködési projekt keretében – fejlesztett L2-tananyagról (Koháry–Fazakas 2006). Megállapítható, hogy ezek az új tananyagok nehezen, vagy egyáltalán nem hozzáférhetőek, nemhogy a román nagyközönség, de még az L2 oktatására vállalkozó tanár számára sem. Az interneten is kerestem románoknak írt tananyagokat. Egyet találtam is, amit lelkes, de a nyelvoktatásban nem képzett magyar

egyemisták kezdtek el írni román kollégáik számára ([www.nebulo.ro](http://www.nebulo.ro)). A gyakorlattal rendelkező L2-tanár hamar felfedezi az itt megjelenő, kezdők számára írt 10 lecke hiányosságait – melyek ezért az órán csak néhány példa erejéig hasznosíthatóak. A kezdeményezés viszont mindenképpen dicséretes. A legnépszerűbb internetes közösségi oldalon 440 ember fejezte ki tetszését az oldallal kapcsolatban. Elgondolkodtató, hogy ez a műkedvelő L2-tanárok által működtetett honlap ismertségi és hatásfaktor tekintetében talán a sokszorosa lehet annak, amit a fent említett jól elkészített, szakmailag nem kifogásolható projektek mondhatnak magukénak. Ha nem is tulajdonítunk túl nagy jelentőséget ennek a dolognak, ez is azt jelzi, hogy igény van modern, kétnyelvű, magyar nyelvet oktató tananyagokra. A megfelelő magyar-tankönyvek hiányát mutatja az is, hogy amikor nemrégiben bevittem a *Hungarolingua Basic* román változatát egy nagyvárosi magyar könyvesboltba, az üzletvezető nagy örömmel fogadta. Elmondása szerint volt rá kereslet, de hasonló könyv még nem szerepelt kínálatukban.

Az órák tartalmi bemutatása nem célja a jelen írásomnak. Csak röviden említem meg, hogy jól bevált kommunikatív nyelvoktatási gyakorlatomra és a debreceni munkám során továbbfejlesztett L2-oktatási tapasztalataimra hagyatkoztam. Számos oktatási segédeszközt, pl. Powerpoint-os bemutatókat, a *Hungarolingua 1* videófilmjeit is használtam. Integráltam a *HL 1* könyvből is megfelelő oldalakat, gyakorlatokat. Több magyar népdalt (pl. *Hull a szilva*, *Erdő-erdő* stb.) is felhasználtam már a kezdő órákon is. A felnőttek is szívesen tanultak népdalokat elemezve, énekelve. A középfeladók csoportban népszerű magyar előadók (Bródy, Koncz) dalait is elemeztük. Egyes foglalkozásokon integráltam a Balassi Intézet által fejlesztett *eMagyarul* programot is. E-mailben aktuális információkat, érdekességeket is küldtem a résztvevőknek: például október 23. környékén két román történésznek a magyar forradalomról, annak romániai hatásairól folytatott beszélgetését is. A kezdő nyelvtanfolyamnak is így próbáltam interkulturális párbeszéd formát adni. A résztvevők értékelték, hogy a magyar kultúra, történelem egyes részleteibe is betekintést nyertek.

## 5. L2 Romániában és a nagy nyilvánosság

A hasonló tanfolyamokról szóló híradásokban még mindig kiemelik, hogy ezek a projektek milyen különlegesek, és ha már sikerül beindulni, akkor mint érdekességekről számol be róluk a helyi, és az anyországbeli média is.

A *Jurnal Bihorean* című napilapban megjelent cikket követően, megkeresett a Duna TV helyi szerkesztője, hogy szeretne a csoport tagjaival interjút készíteni, mivel különleges vállalkozásba kezdünk azáltal, hogy románoknak tanítjuk a magyar nyelvet. Már az első alkalommal ott akart lenni, amikor a tanfolyam indult. Ezt a tudósítást először a Duna Televízió *Kárpát Expressz* műsorában mutatták be, majd rövidített változatát a Magyar Televízió M1 *Híradója* is átvette. Már maga a tény, hogy ilyen tanfolyam működik Nagyváradon, érdekesnek bizonyult a Duna Tévé számára (2010).

Egy másik székelyföldi tudósításban a Gyergyó Tévé szintén „az országban egyedülálló képzésről” számol be a székelyföldi, vaslábi tanfolyamok kapcsán, ahol helyi közalkalmazottak tanulhattak magyarul több hónapon át a Hargitta Megyei Tanács finanszírozásában (Demeter 2011).

Amint látjuk, ebben a megközelítésben még mindig szenzációként hat, hogyha a többség tagjai tanfolyam keretében kezdenek el magyarul tanulni. Egy másik megközelítés úgy mutatja be a helyzetet, mintha ez már a megszokott normalitás lenne: „Egyre több magyar környezetben élő román ajkú tanul magyarul Romániában” (*Kárpát Expressz* 2010). A magyarnyelvű sajtó kétféleképpen számol be a magyar-tanfolyamokról, de milyen kép él a román nyelvű sajtóban?

2009-ben került sor egy három hónapos, összesen 96 órás L2 tanfolyamra, melynek keretében nagyváradi rendőrök tanultak magyarul. Ezt a helyi RMDSZ kezdeményezésére, a helyi közigazgatás finanszírozta, mivel a határmenti és nagy arányban magyar lakosságú városban csupán két-három rendőr tudott társalgási szinten magyarul (Pop 2009). A kezdeményezésnek nagy sajtóvisszhangja volt. Az román olvasóközönségnek is élénken reagált a hírre. A helyi napilap és hírportál híradására több mint 240 hozzászólás érkezett. Az ezekre, és a saját tanfolyamomról tudósító sajtóanyagokra érkezett hozzászólások többnyire megbotránkozó és gyűlölködő hangneme alátámasztja a Molnár (2000: 309) által is megfigyelt sztereotípiák és előítéletek létezését Nagyváradon is.

Őket olvasva kerül kontextusba Magyar tankönyvének előszava is, amelyben könyvét azoknak ajánlja: „akik elég bátrak ahhoz, hogy magyarul tanuljanak illetve, hogy tanítsák nyelvünket” (2004: 1). Sok évvel a rendszerváltás után még mindig egyfajta civil kurázsira van szükség ahhoz, hogy valaki az L2-t a többség számára oktassa, illetve már ahhoz is, hogy nyelvünket tanulja. Sajnos, nem sokban különbözik a helyzet még napjainkban sem és Nagyváradon sem.

A továbbiakban is kerestem a médiában való megjelenés lehetőségeit. Személyes ismeretség útján sikerült a TVS televízió, a DigiTV regionális szórású csatornájában két 50 perces román nyelvű kulturális tévéműsorban is beszélnem a váradi tanfolyamról, a Debreceni Nyári Egyetemről és általában a felnőttkorban való nyelvtanulásról. A műsorok után a szerkesztő hölgy elmondta, hogy ő nagy örömmel adott helyet a témának és nekem a műsorban, viszont kicsit tartott tőle, hogy milyen reakciók, esetleg támadások érkeznek majd személye ellen.

A romániai kontextusban a bátorságot szakmai bátorságként is lehet értékelni, amelyben a tanár *mer* tankönyvet írni és úttörő munkát végezni (*Nyugati Jelen* 2004: 7). Kerestem magyar szakos kollégákat is, hogy közösen indítsunk tanfolyamot. Ők viszont nem vállalták a munkát, mert úgy érezték, hogy nem rendelkeznek az L2 oktatásához szükséges módszertani háttérrel, vagy megfelelő szintű román nyelvismerettel. Tudok esetéről, amikor valaki azért hagyta abba az L2 oktatását, mert tananyagok és módszertani felkészülés hiányában túl sok munkát vett igénybe számára az órákra való felkészülés.

## 6. Konklúziók

A saját tanári pályám alakulásán keresztül bemutattam a tanár-szervező munkáját és hogyan lettem az L2 tanára Nagyváradon. Amint kiderült, nem Kolozsváron kaptam ilyen irányú képzést, mivel az egyetemen akkoriban még L2-tantárgy sem volt. L2-tanárképzés csak Magyarországon működik. Én a DNYE programjában, más környező or-

szágokban oktató kollégák pedig például Budapesten részesülhettek L2 módszertani továbbképzésben. Az, hogy L2-t kezdtem el tanítani, nem tudatos pályaválasztás eredménye, hanem a véletlenek összejátszásából adódott.

A folyamatos tanulás és a tapasztaltakra való reflektálás elengedhetetlen része a munkának. Az oktatás nehézségei közé tartozik, hogy a tanárnak magának kell felkutatnia a tananyagokat. Nincs elég jó, a felnőttek által igényelt román közvetítő nyelven írott tankönyv, illetve a meglévők nehezen hozzáférhetőek. Ezért a tanárnak gyakran magának kell összeállítania a tananyagot.

Romániában több helyen is kínálnak magyar tanfolyamokat. Vannak hasonló kezdeményezések Kolozsváron, Marosvásárhelyen és a Székelyföldön is. Jelzések vannak arra, hogy Erdélyben (Péntek 2002), a Bánátban (Magyari 2004) és a Partiumban egyes román nyelvű rétegek körében bizonyos mértékben nőtt a magyar nyelv presztízse. Viszont tovább élnek a magyar nyelvvel szembeni előítéletek is.

A tanfolyamszervezés tanulságai azt mutatják, hogy a magyar oktatási intézmények szívesen nyújtanak segítséget, ami az infrastruktúra biztosítását illeti, de anyagi lehetőségeik korlátozottak. A tanfolyamok reklámozása és indítása szempontjából alapvető fontosságú a helyi többségi értelmiséggel és sajtóval való jó kapcsolat. Az ő jószándékuk kulcsszerepet játszhat a kurzusindításban és a későbbi népszerűsítésben is. Amennyiben megvan a szándék, az állami hivatalok támogatott képzéseket tudnak felajánlani munkatársaiknak, amit ezek szívesen végeznek el, ha nem kell érte fizetniük. Egyelőre úgy tűnik, hogy nagyobb létszámú képzés indítása csak ilyen formában képzelhető el.

Az L2 oktatását kisebbségi környezetben végzők érzik, hogy munkájukat kettősség jellemzi. Egyrészt a szűken értelmezett, Magyarországról szóló ismeretek átadásaként értelmezhetik azt – melynek célja a magyar társadalom, a magyarországi valóság hiteles bemutatása – másrészt a magyar mint kultúrnemzet, a történelmi Magyarország értékeinek, így saját régiójuk, városuk magyar értékeinek közvetítése is része lehetne a munkájuknak. Csak utólag tudatosult bennem, hogy óráimon nem jelent meg elég markánsan Nagyvárad és Arad magyar világa, habár ezeket a külföldieknek előzőleg kirándulások alkalmából bemutattam. Feltett szándékom, hogy következő tanfolyamom központi szervező eleme lesz a helyi magyar nyelvi táj, és a többség által túl kevésbé ismert magyar kulturális élet. Mindezt csak kis mértékben hasznosítottam talán azért is, mert tevékenységem első fázisában a magyarországi szemlélet és nyelvhasználat, debreceni gyakorlatom alapján saját váradi tanfolyamomat is *magyar mint idegen nyelv* kurzusként fogtam fel. Hamar kiderült azonban, hogy a tanfolyamokon résztvevők számára, miután évtizedeket éltek kisebbségi magyarnyelvi környezetben – esetleg vegyes magyar párú házasságban, és magyar családokban – a magyar nem lehet idegen nyelv. A magyar nyelvet Nagyváradon, Aradon idegen nyelvként felfogni kérdéses. Sokkal megfelelőbb a második nyelv, a környezeti nyelv, és egyesek számára pedig a származási nyelv paradigmája. Az órán nagyobb szerephez lehetett volna juttatni a partikuláris órán kívüli magyar világ nyelvi jeleit. Többet használhattam volna a helyspecifikus szövegeket például a helyi napilap és más kiadványok magyar nyelvű anyagait, helyi magyar nyelvű rádió- és tévéadásokat. A nyelvtanulók számára ez bátorítólag hatott



volna, hogy maguk is tovább keressék a kapcsolódási pontokat és párbeszédekben vegyenek részt az órákon kívül is (Murphy 2008: 17).

Saját nyelvvideológiáinkat is meg kell vizsgálnunk, és a hátrányból előnyt lehetne kovácsolni. Az L2 tanulói számára még élesebben jelentkezik az általuk ismert és kedvelt otthonos partiumi nyelvváltozat és a magyarországi standard közötti különbség. Ennek a feszültségnek egyik lehetséges feloldási módja, a kilencvenes évek eleje óta a magyar nyelvészetben zajló, a határon túli nyelvészek és magyar szociolingvisták által folytatott ún. határtalanítási folyamat, amelynek célja, hogy befogadóbbá tegyék a magyar nyelvet a határon túli nyelvi gyakorlattal szemben (Laihonen 2009). Felvetem, hogy a sok esetben Budapest-központú, standardizált *magyar mint idegen nyelv* helyett az L2 határtalanítására is szükség lenne. Ebben helyet kapnának a helyi nyelvhasználatra jellemző változatok is. Esetleg az általános L2-tananyagokban szerepelhetnének a teljes magyar nyelvtérületről szóló szövegek is. Lehetnének példák a határon túli magyar városnevekkel. A kisebbségi helyzetben oktató L2-tanárnak a nehézségek ellenére is könnyebb lenne a feladata, ha tanulóinak több kapaszkodót kínálhatna abban, hogy az általuk tanult magyar nyelv mégsem annyira *idegen*.

## Irodalom

- Balogh D.–Pamfil, V.–Balázs L. 1986. *Manual Practic de limbă maghiară*. Bukarest: Erdélyi Magyarok Egyesülete.
- Block, David 2003. *The social turn in second language acquisition*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Brubaker, Rogers 2006. *Nationalist politics and everyday ethnicity in a Transylvanian town*. Princeton: Princeton University Press.
- Centrul de limbi străine YES honlapja. [www.yes-training.ro/index.php](http://www.yes-training.ro/index.php) (2012-05-10)
- Colloquia Nyelvizsgaközpont honlapja. [www.partium.ro/colloquia](http://www.partium.ro/colloquia) (2012-05-10)
- Demeter Katalin 2011. *Magyarul tanuló románok*. Gyergyó TV adása 2011.04.06 [http://erdely.tv/hirek/magyarul-tanulo-romanok\(2012-05-10\)](http://erdely.tv/hirek/magyarul-tanulo-romanok(2012-05-10))
- Fábián Pál 1998. A magyar nyelv és irodalom tanítása a külföldi egyetemeken In: Gaiy Béla–Nádor Orsolya (szerk.) *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia: Tankönyv és szöveggyűjtemény*. Budapest: Janus/Osiris. 152 – 161.
- Feischmidt Margit 2002. A határ és a román stigma. In: *Tér és terep: Tanulmányok az etnicitás és az identitás kérdésköréből: Az MTA kisebbségkutató intézetének évkönyve*. Kovács Nóra–Szarka László (szerk.) III. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Gal, Susan 2006. Language, its stakes and its effects. In: Goodin, R. & Charles T. (eds). *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis*. Oxford: Oxford University Press, 376–391.
- Gellén József 2002. Az alapítástól a rendszerváltásig. In: Dobi E.–Gellén J. *75 éves a Debreceni Nyári Egyetem*. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem. 11–34.
- Gancz, Andrei–Gancz, Margareta 2004. *Limba maghiară pentru tine: Manual de conversație*. Iași: Polirom.
- Horváth Mátyás 1998. A magyar mint környezeti nyelv diszciplináris és oktatási kérdé-

- sei. In: Giay Béla–Nádor Orsolya (szerk.) 1998. *A magyar mint idegen nyelv hungarológia: Tankönyv és szöveggyűjtemény*. Budapest: Janus/Osiris. 304–310.
- Kádár Edit 2008. Az erdélyi nyelvészeti kutatások jelenlegi helyzete. Kolozsvári Akadémiai Bizottság – Nyelvtudományi Szakbizottság. [www.sztanyi.ro/download/ErdelyiNyelveszetiKutatasok.pdf](http://www.sztanyi.ro/download/ErdelyiNyelveszetiKutatasok.pdf) (2012-05-10)
- Kalaja, Paula–Menezes, Vera–Barcelos, Ana Maria (eds.) 2008. *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kárpát Expressz 2010. *Magyarul tanulnak a Románok Nagyváradon*. Duna Tévé 2010. október 14. 18:29. [http://premier.mtv.hu/Hirek/2010/10/14/18/Magyarul\\_tanulnak\\_a\\_romanok\\_Nagyvaradon.aspx](http://premier.mtv.hu/Hirek/2010/10/14/18/Magyarul_tanulnak_a_romanok_Nagyvaradon.aspx) (2012-05-10)
- Híradó. Duna TV 2011. *Románok tanulnak magyarul Nagyváradon*. <http://www.youtube.com/watch?v=U40WIhb0q6M> (2012-05-10)
- Koháry Ilona–Fazakas Emese (szerk.) 2006. *Magyar iskola Romániában*. Budapest: Hungarian Language School.
- Kontra Miklós 2010. *Hasznos nyelvészet*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.
- Laihonon, Petteri 2009. A magyar nyelvi standardhoz kapcsolódó nyelvi ideológiák a romániai Bánságban. In: Lanstyák István–Menyhárt József–Szabó Mihály Gizella (szerk.): *Tanulmányok a kétnyelvűségről IV*. Dunaszerdahely: Gramma. 47–77.
- Lankshear, Colin–Michele Knobel 2004. *A handbook for teacher research: From design to implementation*. Maidenhead: Open University Press.
- Limba maghiară pentru arhivistică 2008-2009. Egyetemi szillabusz [http://hiphi.ubbcluj.ro/Public/File/syllabus/istorie/lb\\_maghiara\\_2.pdf](http://hiphi.ubbcluj.ro/Public/File/syllabus/istorie/lb_maghiara_2.pdf) (2012-05-10).
- Magyari Sára 2004. *Magyarul nem magyaroknak*. Temesvár: Marineasca.
- Magyari Sára 2009. Hiedelmek a magyar nyelv körül. *THL2A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* 1–2: 150–155.
- Marschalkó Gabriella 2011. *Hungarolingua Basic: A Hungarian Course for Beginners*. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Marschalkó Gabriella 2012. *Hungarolingua Basic: Curs de limba maghiară pentru începători*. Fordította és adaptálta Kiss Attila Gyula. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Maticsák Sándor 2002. A magyar nyelv oktatása a Debreceni Nyári Egyetemen In: Dobi E.–Gellén J. (szerk.): *75 éves a Debreceni Nyári Egyetem*. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem. 35–53.
- Molnár Szabolcs 2000. Megjegyzések a hungarológiáról Bukarestből. In: Tverdota György (szerk.): *Hungarológia 2*. Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ. 210–214.
- Murphy, Tim–Carpenter, Christopher 2008. The Seeds of Agency in Language Learning Narratives. In: Kalaja, P.–Menezes de Oliveira V.–Ferreira A. (eds.): *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 17–34.
- Murvai Olga 1997. *Gramatica comparată maghiaro română*. Micellanea. Bukarest: Callioti.
- Murvai Olga 2010 (interjú). Búvárkodás szavak között. Készítette: Máthé Éva. Krónika, 2010. augusztus 6. [www.kronika.ro/index.php?action=open&res=41000](http://www.kronika.ro/index.php?action=open&res=41000) (2012-05-10)

- Nagy Károly 1998 [1977]. Külföldi magyartanításunk módszereinek kialakításáról. In: Nagy Károly: *Tanítsunk magyarul!* New York: Püski. 39–49. és In: Giay Béla–Nádor Orsolya (szerk.): 1998. *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia: Tankönyv és szöveggyűjtemény*. Budapest: Osiris. 311–317.
- Nádor Orsolya 1998. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának története. In: Giay Béla–Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv hungarológia: Tankönyv és szöveggyűjtemény*. Budapest: Osiris. 39–99. <http://vmek.oszk.hu/01700/01702/01702.pdf> (2012-05-10)
- Nebuló honlap. [www.nebulo.ro/](http://www.nebulo.ro/) (2012-05-10)
- Nyugati Jelen 2004. *Módszertani továbbképzés magyar nyelvtanároknak*. 2004. december 10. <http://archiv.nyugati jelen.com/2004/2004%20december/dec.%2010%20pentek/PDF/7.pdf> (2012-05-10)
- Pavlenko, Aneta 2007. Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics* 28 (2): 163–88.
- Péntek János 2002. Örökség és kihívás. Az erdélyi Magyar nyelvtudomány a század- és ezredfordulón. In: Tánczos Vilmos–Tőkés Gyöngyvér–Moldován István–Góczán Andrea (szerk.): *Tizenkét év: Összefoglaló tanulmányok az erdélyi Magyar tudományos kutatások 1990-2001 közötti eredményeiről*. I. Kolozsvár: Scientia. 15–50. [mek.oszk.hu/01700/01764](http://mek.oszk.hu/01700/01764) (2012-05-10)
- Pop, Mălina 2009. *Politiştii învaţă limba maghiară*. Bihor online 2009. február 25. [www.bihon.ro/stiri/oradea-bihor/articol/politistii-invata-limba-maghiara/cn/news-20090225-04092626](http://www.bihon.ro/stiri/oradea-bihor/articol/politistii-invata-limba-maghiara/cn/news-20090225-04092626) (2012-05-10)
- Popovic, Radmilla 2009. A long, adventurous road to (im)perfection. In: Todeva, E.–Cenoz, J. (eds.): *Trends in Applied Linguistics: Multiple Realities of Multilingualism: Personal Narratives and Researchers Perspectives*. Berlin: Walter de Gruyter. 33–52.
- Szilágyi N. Sándor 2008. De ce nu-şi pot însuşi copiii maghiari limba română în şcoală? *Altera* 1998/7: 131–148.
- Szilvási Andrea 2010. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia műhelyei Szlovákiában. *THL2* 1–2: 16–23.
- Szűcs István 2005. A Partiumi Keresztény Egyetem Tannyelvpolitikája és a román oktatáspolitikai összefüggései In: Kontra Miklós (szerk.): *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet, Lilium Aurum könyvkiadó: Somorja–Dunaszerdahely. 135–144.
- Todeva, Elke–Cenoz, Jasone (eds.) 2009. *Multiple Realities of Multilingualism: Personal Narratives and Researchers Perspectives*. Berlin: Walter de Gruyter.

Durst Péter

HUNGARIAN THE EASY WAY 1.

Coursebook with audio CD + Exercise Book

with audio CD. Domino nyelvkönyvek.

Szeged, Design Kiadó, 2012, 126 + 86 oldal

Ha a könyvesboltok polcain magyarul tanulók számára keresünk anyagot, ez év szeptemberétől egy új kiadványt is találhatunk. A már több kötetet jegyző tankönyvíró és gyakorló nyelvtanár, Durst Péter tollából most egy olyan tankönyvcsomag látott napvilágot, amely megfelel mindazoknak az elvárásoknak, amelyeket manapság egy kezdő nyelvkönyvvel szemben támaszthatunk<sup>1</sup>. A cím ígéréetének megfelelően egyszerűen és világosan megfogalmazott magyarázatok, változatos feladatok, a leggyakoribb szituációk és párbeszédok segítségével indulhat el a tanuló azon az úton, melynek végén a biztos magyarnyelv-tudás várja. A méretét és kinézetét tekintve első látásra is tanulóbarát könyv színes címlapja láttán remélhetjük, hogy belül is hasonló oldalakkal találkozhatunk, s nem is kell csalódnunk. A nem egészen 140 lapos könyv (126 + IX oldal) és a 86 oldalas fekete-fehér munkafüzet<sup>2</sup> bármely táskában könnyen elfér, a leckék szövegéhez és a gyakorlatok egy részéhez hangos melléklet is tartozik. Nemcsak a szerző tapasztalata, hanem a szakmai (Takács Judit) és angol nyelvi lektor (Thomas Williams) személye is garantálja, hogy egy jól használható, könnyen érthető és magas színvonalú anyagot tartunk a kezünkben. Az ár igazodik a piachoz, nem megfizethetetlen, és az internetes oldalak némelyikén már most kedvezményesen vásárolható meg.

Nézzük, mivel találkozunk az, aki ezt a tananyagot választja!

Az angol közvetítő nyelvet használó könyv külső borítójának szellemes rajza – mely a belső oldalakon visszaköszönő szereplőket ábrázolja egy dominó sor mellett – egyrészt a tankönyvcsaládra utal, másrészt viszont a felboruló dominók talán előre bocsátják azt is, hogy nem lesz nagyon könnyű dolga annak, aki magyarul kezd tanulni. A hátsó borító is lényegi információkat hordoz, innen tudhatjuk meg például azt, hogy a sorozatnak további két része lesz még, és azt is, hogy a szerző célja volt, hogy a csoportos mellett önálló tanulásra is alkalmas anyagot adjon kézbe.

---

<sup>1</sup> Ahhoz, hogy minden ízében XXI. századi legyen az oktatócsomag, esetleg az internet adta lehetőségeket lehetne kiaknázni. Egyre gyakoribb ugyanis, hogy a könyv formában megjelenő anyaghoz online részek is kapcsolódnak. Most csak egyetlen magyar vonatkozású példát említek: Paolo Driussi: *Guida alla lingua ungherese* című könyvéhez (Franco Angeli, 2012) a [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) oldalon található a terjedelmi okokból a kötetből kimaradt gyakorlatok. Ha kiegészülne a *Hungarian the Easy Way* csomag interaktív gyakorlatokkal, az az önálló tanulást jelentősen segítené, és a csoportos oktatást is támogatná.

<sup>2</sup> Az utóbbi évtizedekben ez sok tankönyvcsalád esetében folytatott gyakorlat, vö. az Oxford University Press *Headway* sorozatát.

Az angol nyelvű bevezetés után összesen 11 oldalon találunk a leckékhez kapcsolódó, de nem szervesen hozzájuk tartozó információt, két részre osztva. A kétnyelvű tartalomjegyzék elől van (i–ii), míg a szöszedetet az utolsó oldalakon találhatjuk (iii–ix). A tartalom „nyelvtan”, „olvasmány”, „kommunikáció” és „olvasmány” oszlopokban foglalja össze a nyolc lecke anyagát. Itt is látható, hogy a leckék egy következetesen alkalmazott struktúra szerint épülnek fel. Minden fejezet 2 részből áll: az első a „Grammar”, a szövegekhez kapcsolódó nyelvtani információk átadására összpontosít, míg a második „Communication” többnyire párbeszédok segítségével, különböző kommunikációs helyzeteket és az ezekben használatos nyelvi anyagot mutatja be. Mindkét részhez tartoznak magyarázatok, melyek jellegét a szöveg háttérszíne is jelöli: a „szigorúan” nyelvtaniak zöld háttéren jelennek meg, a más típusú információ pedig pirosan. Ilyen például a kérdő mondatok intonációjáról szóló, valamint itt találunk szociokulturális ismereteket (a tegezés és magázás, köszönések stb.) és lexikai összefoglalókat is (számok, az időpont kifejezése). Az angol nyelvű nyelvtani magyarázatok címe (és csak az) magyarul is szerepel, maguk a magyarázatok úgy készültek, hogy az önállóan tanulók számára is megfelelő és elegendő információt közvetítsenek. Ezek a nyelvtani leírások tömörek, könnyen érthetőek. A szerző tekintettel volt arra, hogy nemcsak (sőt elsősorban nem) angol anyanyelvűek forgatják majd a lapokat, ezért a közvetítő nyelv használatakor is törekszik az egyszerűsége.

Ha már az angolról esett szó: kár, hogy az egyébként oly sok helyen megnyilvánuló következetesség itt nem sikerült tökéletesre. A tartalomjegyzékben például az angol rész magyarul ismétli a szövegek címét; a kommunikációs és nyelvtani részek „címei” (mindig „Communication” és „Grammar”) ugyan következetesen, de csak angolul vannak feltüntetve. Egy nyelvkönyv esetében jogos elvárás az, hogy ezek jelenjenek meg a célnyelven is. Ugyanez mondható el a feladatok utasításairól is.

A könnyed külső után azt is várhatjuk, hogy a továbbiak is – a lehetőségekhez képest – hasonlóan egyszerűek legyenek. S valóban, már az első oldalak után életszerű, a kezdeti kommunikációkor is jól használható mondatokat ismerhet meg a tanuló. Ugyan a második egységtől ennek már nincs különösebb jelentősége, de véleményem szerint szerencsésebb lett volna mindegyik, így az első leckét is a kommunikációs résszel kezdeni. Ebben az esetben a tanuló először a mindennapokban azonnal használható beszédpanelekkel ismerkedne meg; a nominális mondatokról, a névelőkről szóló szárazabb információk az első sikerélmény után következhetnének.

Egy tankönyvírónak munkája kezdetekor mérlegelnie kell, hogy elsősorban a nyelvtan logikáját követve építi fel az anyagát vagy a kommunikáció kap nagyobb súlyt a sorrend összeállításakor. Mivel az utóbbi években már alig találkozunk olyan nyelvtanulóval, aki nem az élő, beszélt nyelvet akarja elsajátítani, hanem csak a nyelv szerkezetével kíván megismerkedni, érthető, hogy a kommunikatív szempont a nyelvkönyvekben egyre inkább előtérbe kerül. Ebben a könyvben a nyelvtani egységek a kommunikáció-központú oktatásban megszokott sorrendben következnek, s megfelelő mennyiségű anyagot foglalnak magukba. Aki úgy dönt esetleg, hogy a sorozat első kötetét tanulja csak végig, az is megismerkedik a legfontosabb elemekkel, melyek lehetővé teszik az alapszintű kommunikációt.

Nagyon tetszik a szerzőnek az a választása, hogy a koncentrikus nyelvoktatás szellemének megfelelően mutat be bizonyos részeket. Találkozunk olyan nyelvtani egységekkel, amelyek először csak a kommunikáció szempontjából lényeges formában, lexikai egységként, így részletes magyarázat nélkül jelennek meg, s a jelenség egészével, az összetettebb, bonyolultabb formával és az ezekhez tartozó funkciókkal később találkozunk a tanuló. Ilyen például a *honnan?* kérdésre adott válasz, mely az első leckében mint lexikai egység bukkan fel (13–15), de a határozórag-rendszernek teljesebb formáját és a *-ból/-ből* ragnak ebben elfoglalt helyét csak a hetedik leckében ismerjük meg (100 kk). Feltehetőleg ugyanez a helyzet a főnévi igenévvel is: ebben a kötetben is találkozunk már vele, itt használatának csak legegyszerűbb formája jelenik meg, a további kötetek valamelyikében biztosan helyet kapnak majd a ragozott formák és további differenciáltabb használatok is.

Ahol azt indokoltnak tartja a szerző, ábrákkal szemlélteti a nyelvtani összefüggéseket. Felettébb szellemes a határozott és határozatlan ragozás áttekintő táblázata (115).

A bemutatott nyelvi jelenségek elsajátítását a magyarázatok után található gyakorlatok segítik. Ezek változatosak és megfelelő (leckénként változó) mennyiségűek. A munkafüzetben csak gyakorlatok vannak, ezek között rendszeresen jelennek meg a tankönyvbéli szöveghez szorosan kapcsolódók. Egyszer képes szótár formájában, más-kor behelyettesítési vagy sorbarendezi feladatban köszönnek vissza a leckék szövegei. A munkafüzetben a leckék utolsó gyakorlatai között találunk játékokat is.

Az anyag grafikai megoldásai, rajzai alapján a célközönség a fiatalabb korosztály. Erre utal a rajzok, ikonok stílusa is. A feladatok egy jegyzetlap-darabkán vannak, ezen olvasható az utasítás, és egy író kéz vagy a hangos anyagra utaló magnó ad további információkat. A rajzokban, ahogy a szövegben is rendre megjelenik a humor, ez általában jól eltalált és soha nem bántó. A munkafüzetben a tankönyv illusztrációi ismétlődnek meg utalásként vagy konkrét feladatok részeként, csak itt a színes rajzokat fekete-fehér változatukban látjuk.

A leckékhez hanganyag is társul, ezt a tankönyvbe ragasztott CD-n találjuk. Minden szöveg kétszer hangzik el, ezt leginkább az önállóan tanulók tartják majd nagyon hasznosnak. Egyszer a normál, gondozott beszédhez közel álló változatot hallhatjuk, egyszer pedig egy lassú, kevésbé életszerű, de a könyv szövegének követését megkönnyítő. Ezekkel a felvételekkel egy komolyabb probléma van: a lassú és a gyors változat közvetlenül egymás után hangzik el, és nincs semmi, ami jelezné az ismétlést vagy azt, hogy melyik változatot halljuk. Ez elsősorban a csoportos, órai használat során okozhat kavarodást. A gondozott és a lassú variánst egy szignállal lehetne megkülönböztetni, de az igazán felhasználó (tanár- és diák) barát megoldás az lenne, ha külön egységként állnának a CD-n. Személy szerint jobban használhatónak tartanám, ha először hangzana el az életszerűbb változat. Egyrészt azért, mert az oktatás során mindannyian arra törekszünk, hogy azt a nyelvet tanítsuk, amivel találkozhatnak a diákok, másrészt percepció gyakorlatként is ez jelentené a kihívást, s nem a most először hallható, könnyen érthető és követhető változat.

A hangfájlok listája a könyv utolsó lapján található, ebben a „Track” száma mellett van feltüntetve az, hogy a könyvnek, ill. a munkafüzetnek melyik oldalához tartoznak a szövegek. Jó lett volna ebben a jegyzékben az elhangzó szövegek címét is feltüntetni.

Színes könyvből szívesebben tanul mindenki, a képek szemléletesebbek, életszerűbbek. Ebből a szempontból nem érheti kifogás a tankönyvet. Ahogy arról korábban már volt szó, a színek több esetben információhordozók is. A lapok háttere mindig színes, más-más alapszínre lett nyomtatva minden egyes lecke kommunikációs és nyelvtani része. Ebben az esetben a kevesebb több lett volna: ha a dizájnner nem törekedett volna ennyire sokszínűsége, hanem megelégedett volna szűkebb palettával, elkerülhetők lettek volna a színekavalkádból eredő hibák (amikor például a sötétlila háttéren nem láthatók jól a szintén sötét betűk). Szerencsére ilyenről csak néhány alkalommal találkozunk. A tankönyv fényes papírja sem a legszerencsésebb választás. Amellett, hogy a fény időnként zavaróan tükröződik vissza, a tinta is nehezen szárad meg rajta, s mivel kitöltendő gyakorlatok a könyvben is kaptak helyet, ezzel a kellemetlenséggel számolni kell. A munkafüzet anyagával szemben nem állítható kifogás. Mindkettőre igaz, hogy a feladatok megoldására elegendő helyet szánt a szerkesztő, az oldalak nem zsúfoltak.

Ahogy azt a kiadótól megtudtam, nemcsak a folytatás szerepel terveik között, hanem a kötet több közvetítő nyelven való megjelentetése is. Ezekben az esetekben a fentiekben olvasható kritikai megjegyzések – ha azokkal a szerző is egyet ért – orvosolhatóak lesznek. Valószínű, hogy az angol nyelvű változatnál is lesz erre mód, mert ha jól ítélem meg, ez tanárok és tanulók által egyaránt kedvelt tananyag lesz, és hamarosan újabb kiadásra kerülhet sor.

*Oszkó Beatrix*

**Kelemen Mária (ed.)**

## VISUELLES WÖRTERBUCH UNGARISCH–DEUTSCH

München, Dorling Kindersley Verlag GmbH, 2012, 360 oldal

Egy kis formátumú, zsebbe is elférő szótár gazdagította az 1912-es esztendőben a magyar mint idegen nyelv oktatásban használható segédanyagok nem túl gazdag körét. Megjelenésének különös értékét az is növeli, hogy nem akármilyen kiadó, a Dorling Kindersley müncheni leányvállalata tartotta alkalmasnak nyelvünket arra, hogy a 17 nyelven, köztük arabul, kínaiul, franciául, görögül, olaszul, japánul létező képes szótárának magyar-német változatát is kiadja.

A döntés súlyát bizonyítandó, néhány szó a Dorling Kindersleyről. A ma már az ismeretterjesztő gyermekirodalom és általában a tudományos ismeretterjesztés, valamint az útkönyvek terén piacvezetőnek számító kiadó elődje az 1974-ben Christopher Dorling és Peter Kindersley alapította, könyvek kiadását menedzselő cég volt. (Mai elnevezése tehát az első tulajdonosok nevéből jött létre.) Először önállóan 1982-ben adott ki könyvet, 1993-ban pedig elindította nagysikerű 100 úticélt leíró, 30 nyelvre lefordított *The DK Eyewitness Travel Guides* sorozatát, amelynek darabjai már magukon viselik a DK-könyvek fő ismertetőjegyeit, a különösen gondos kivitelezést, a gazdag, magas színvonalú képi világot. 1998 szempontunkból fontos év, ekkor látott ugyanis napvilágot 350.000 példányban első szótárunk, a *DK Illustrated Oxford Dictionary*. A DK-t 2000-ben megvásárolta a Penguin Books médiacsoport mögött álló Pearson cég, amely lépés a világban való terjeszkedés újabb lehetőségeit nyitotta meg számára.

A *Visuelles Wörterbuch ungarisch-deutsch* műfaja a címében foglaltaknak megfelelően képes szótár. A színes fotók válogatása, a rajzok igényes kivitelezése a DK képszerkesztőségének, illetve a német változat megalkotásában segédkező Monika Schlitzer, Florian Bucher, Dorothee Whittaker és Anna Ponton munkáját dicsérik. A magyarra való fordítás Körmendi Ágnes nevéhez köthető, a szerkesztési feladatokat pedig Kelemen Mária, a müncheni Ludwig Maximilian Egyetem Finnugor és Urali Intézetének magyar lektora végezte.

A képek, illusztrációk hasznosságát nem kell hosszasan ecsetelnem az oktatás és nyelvtanulás, de kiváltképpen a szókincsfejlesztés folyamatában. A képek közvetlen kapcsolatot hoznak létre a nyelvi jel és a jelölt között, segítik a szó bevitelét a mentális lexikonba, az ott való rögzülését, de a felidézését is. (A diákok többségét kitevő vizuális típusúakra különösen igaz ez az állítás.) A szemléltetésnek ez az ősi módja – megfelelő eljárásokkal, technikákkal ötvözve – a tanárok számára is változatosságot hozhat a szótár tanítás eszköztárába.

A *Visuelles Wörterbuch* a szóanyag elrendezését tekintve az ún. thesaurusokhoz, vagyis tematikus szótárakhoz tartozik. Mint ismeretes, a thesaurusok ókorig visszavezethető műfajának modern elődje P. Roget 1852-ben kiadott *Thesaurus of English Words & Phrases* című munkája, amelyben a szavak csoportosítását nem alfabetikus rendjük, hanem a szavak hasonló jelentése szabta meg. A fogalomkörök szerinti osztályozás és



a mentális lexikonunkban meglévő, szemantikai alapokon rendeződő szócsaládok közötti párhuzam didaktikai előnyeit ugyancsak felesleges taglalnom, elég említenem a szömezős szókincstanítás ma is népszerű voltát.

A *Visuelles Wörterbuch* 15 nagy témakör szókincsét foglalja magába: emberek; külső megjelenés; egészség; otthon; szolgáltatások; vásárlás; élelmiszer; étteremben; tanulás; munka; közlekedés; sport; szabadidő; környezet; hasznos információk. A válogatás kielégítőnek mondható, hiszen felöleli az embert, annak mikro- és makrovilágát, a legfontosabb társadalmi tevékenységeköröket, de alkalmazkodik az aktuális elvárásokhoz is: a diákok megtalálhatják benne azokat a kifejezéseket, amelyek a szókincs változását lassabban követő nyomtatott nagyszótárakban nincsenek benne, így a környezetvédelem, az infokommunikáció szavait. Az egyes témakörök hasonlóan épülnek fel: a képileg megjelenített szavakat egyéb kifejezésekből, szófordulatokból álló „szójegyzékek” egészítik ki, amelyek a szótár bevezetőjét idézve tovább gazdagítják a tanulók szókincsét. A nyelvhasználat igényeinek hangsúlyos figyelembe vételének jele, hogy a szójegyzékek egyes, kevésbé leterhelt résztémák mellől elmaradnak, máshol ellenben kettő is kíséri őket.

A kiadás körülményeiből adódóan (eredetileg nem németül tanuló magyaroknak, illetve magyarul tanuló németeknek és hozzánk látogató turistáknak állították össze) a képanyag egyszerre általános és interkulturális jellegű. A tudatos törekvés e két vonás vegyítésére egyfelől abban mutatkozik meg, hogy a városképek, az enteriőrök elég semlegesek, egyik országot sem idézik fel: az iskolai osztályterem talán a harmadik világból való (162. old.), a templom fogalmát pedig egy görögkeleti és egy buddhista templom illusztrálja (300. old.). Más oldalról azonban a különféle kultúrákhoz köthető fogalmakat, reáliákat is igyekeznek megjeleníteni: az ünnepek között (27. old.) jól megfér egymás mellett a *karácsony*, a *ramadán*, a *pészah*, a *hálaadás*, a *diváli*, az ételek között ott van a *hamburger*, a *pizza*, a *kebab*, a *gofri*, a *zabkása*.

Mielőtt hiányosságként rónánk fel, hogy a szerkesztők nem „magyarították” a szókincset, azaz nem találjuk meg az általunk hungarikumnak tartott termékeket, valamint a hozzánk kötődő fogalmakat, az interkulturális megközelítésben rejlő pedagógiai előnyökre hívnám fel a figyelmet. (Meg kell jegyezni, hogy a szótár borítója mind színeiben, mind a rajta levő pirosaprikának köszönhetően bennünket idéz.)

Napjaink nyelvoktatásának egyik kihívása éppen az, hogy a diákokat felkészítse az eltérő kultúrák kommunikációjából adódó nehézségek kezelésére, a sokfajta kompetencia létrehozása mellett tehát törekednie kell az interkulturális kompetencia kialakítására is. Az utóbbit biztosító komplex készség együttesnek a Byram–Gribkova–Starkey szerzőhármas szerint részei az értelmezői, az összefüggésteremtő, a felfedező és kapcsolatteremtő készségek, illetve a kritikus szemléletű kulturális érzékenység (Byram, M.–Gribkova, B.–Starkey, H. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Strasbourg, 2002). Mindezek megszerzésében az első lépés a különbözőségek láttatása, a kulturális fogalmak, értékek relatív voltának szemléltetése, felismertetése.

Az illusztrálhatóság objektív akadályai miatt a 12.000 felvett szó nagyobb része főnév, kevesebb hányada melléknév, illetve ige, az egyéb szófajok száma elenyésző.

E sajátosság megfelelő tanári leleménnyel kezelve kitűnő alapot nyújthat a magyar nyelvben olyan változatosságot mutató szóképzés tanítására, gyakoroltatására. Az egyes foglalkozások képviselőinek megnevezését (188–191. old.) össze lehet például kötni az általuk végzett cselekvésekkel: *a villanyszerelő villanyt szerel, az ingatlanközvetítő lakásokat, házakat ad el, a takarító takarít. A sport* téma (220–251. old.) a denominális verbumképzés oktatásánál jelenhet meg kiindulási pontként: *tenisz* → *teniszeznek, jégkorong* → *jégkorongoznak, krikett* → *kriketteznek* stb.

Az összeállítók a szótár használatát megkönnyítő számos praktikus megoldással éltek. Először is előnyt jelent a már említett zsebkönyv formátum, mert bárhova magunkkal vihető. A kettős, képekben megjelenített és a résztémákat verbálisan is megnevező részletes tartalomjegyzék (6–7. old.) az átláthatóságot és a gyors tájékozódást segítik, ahogy a magyar és német nyelvű szójegyzékek is, ahol egyben megtalálható a lexémák lapszáma is. (A szerkesztéskor gondosan ügyeltek arra is, hogy a két nyelv szószedeteit egy ötletes megoldással elhatárolják.) „A hasznos információk” fejezet (304–323. old.) a kezdő nyelvtanulók számára nyújt valóban hasznos összefoglalókat. Az idő téma kapcsán megtalálják a napszakok megnevezését, a 60 perces óra felosztásának mikéntjét, sőt a szójegyzékben néhány fontos, ide tartozó kifejezést is: *viszlát később; meddig tart; Hánykor kezdődik?* (305. old.). Kezdőknek szánhatták a magyar nyelv legfontosabb formai eszközeit felsorakoztató „ragok, névutók, határozószók és ellentétpárok (320–321. old.) fejezetet. A hazánkban rövidebb-hosszabb ideig itt tartózkodó turisták minden bizonnyal a „hasznos kifejezések” oldalpárt böngészik majd, ahol a köszönési formáktól a közlekedési táblákon (*útépítés, parkolni tilos*), a tájékozódással kapcsolatos kifejezéseken át (*Hol van a...?; Eltévedtem.*) a szállodában szükséges megnyilatkozásokig (*Van szabad szobája; Foglaltam egy szobát.*) sok, a mindennapi túléléshez szükséges formát megtalálnak.

Összegezve praktikus, hasznos s minden részletében igen szép kivitelezésű szótárnak örülhetnek a magyarul tanuló németek, az őket tanító tanárok, de a németül tanuló és oktatóik is a Dorling Kindersley és a kiadvány gondozásában részt vevő hozzáértő szakembergárdának köszönhetően.

Szili Katalin

Maruszkai Judit

## SZÓ, AMI SZÓ. MAGYAR – ANGOL TEMATIKUS SZÓLÁSTÁR

Budapest, Akadémiai Kiadó, 2012, 216 oldal

A szólások, idiómák megértése és helyes használata különös kihívást jelent bármilyen idegen nyelvet tanuló számára, s nincs ez másként a magyar nyelvvel birkózó külföldiek esetében sem. Mindjárt felmerülhet bennünk a kérdés, hogyan, illetve honnan is tanulhatja meg ezeket a nyelvtanuló. Az egyik válasz az, hogy figyelve az anyanyelvi beszélőket, környezete szóbeli és írott nyelvhasználatát, a másik lehetőség pedig, hogy tanára segítségével célzatosan a nyelvi órák anyagába beépítve. Gyakorló magyar mint idegen nyelv tanárként tudom, hogy a tankönyvi szövegek, egyrészt érthető módon, hiszen épp elég más fontosabb alapszót és -jelentést kell megtanítaniuk, nem nagyon bővelkednek szólásokban, átvitt jelentésekben. Ha visszagondolok a saját óráimra, leginkább az élő beszélgetések során van lehetőség arra, hogy a tanár a csoport nyelvi szintjéhez mérten kontrollálva, kiemelve és magyarázva tudatosan használjon a beszélgetés során spontán eszébe jutó, adott szituációkba remekül beleillő szólásokat, mondásokat. Ott van még természetesen tanár és tanuló számára az újság-, illetve az irodalmi nyelv, amelyek különösen jó terepei az idiómáknak, és – persze némi keresgélés, majd kipreparálás után – kiválóan használhatók a nyelvtanításban, illetve -tanulásban. Akár egyedül, akár tanári irányítással tanul a tanuló, minden esetben egyaránt elengedhetetlen, hogy találjon magyarázatot a szóhasználatra, a jelentésre és a szituációra, melyben az adott idióma felbukkant. Az eddig megjelent, magyar anyanyelvűeknek készített, teljességre törekvő, régi, ma már nem használatos kifejezéseket is tartalmazó szólás-, közmondásgyűjteményekben azonban egy külföldi nyelvtanuló minden bizonnyal elveszik. Mindezen problémák megoldására tanárnak és diáknak egyaránt kitűnő lehetőséget kínál mostantól Maruszkai Judit 2012-ben, az Akadémiai Kiadónál megjelent szólástára.

A *Szó, ami szó* (bár a címe és a borítója is nagyon hasonló, nem tévesztendő össze az egy évvel korábban szintén az Akadémiai Kiadónál megjelent *Egy szó mint száz* című magyar–angol tematikus szókincstárral!) valóban hiánypótló munka a magyar mint idegen nyelv tanításában, hiszen tanár és diák kezébe ad egy mindennapi nyelvhasználatra épülő (szlenges kifejezéseket is tartalmazó), magyarázatokkal, példákkal és angol nyelvű megfelelőekkel ellátott, válogatott, kifejezetten külföldieknek készített szólásgyűjteményt.

Mint ahogy a főcím, az alcímek is találóan szólások, melyek egy-egy nagyobb téma köré rendezik a gyűjtemény anyagát, mégpedig a szólásban szereplő kulcsszó alapján. Például az első fejezet *Kirázza a kisujjából* cím alatt olyan szólásokat tartalmaz, melyek kulcsszavai az emberi testtel, testrészekkel, szervekkel, a külső megjelenéssel foglalkoznak, ahogy ez kiderül a tartalomjegyzékből (megjegyzem, talán érdemes lett volna

nemcsak a tartalomjegyzékben szerepeltetni ezt a magyarázatot, hanem az egyes fejezetek kezdetén, a fejezetcímet adó szólás alatt is, hogy mindjárt kéznél, a használó előtt legyenek ezek a csoportosítási kategóriák, hisz önmagában egy szólásból még nem tudhatjuk egyértelműen, hogy milyen témakört képvisel). Még további nyolc tematikus csoport követi az elsőt, mint pl. használati tárgyak, állatok, természeti jelenségek, növények nevei, átvitt fogalmak, igék stb. Mivel ez egy szótár, természetszerűleg meg kell felelnie a szótárakra jellemző rendezési elveknek, formai követelményeknek, hogy rendeltetésszerűen, jól használható legyen. A szólások szótárba rendezése ábécérendet követő kulcsszavak alapján jól bevált módszer (l. pl. O. Nagy Gábor: *Magyar szólások és közmondások*). A kulcsszavak tematizálása azonban kétségkívül újfajta és érdekes csoportosítási elv (a Tinta Könyvkiadó újítása), ami a bizonyos szerzői szubjektivitással és önkényességgel együtt (amire ilyen esetben azt hiszem, nincs is más megoldás), úgy vélem, működik, és mindenképpen lényegesen megkönnyíti például a tanár dolgát, ha szisztematikusan próbálja beépíteni az anyagba a szólások tanítását, hiszen így kapcsolhatók egy-egy egyébként is előkerülő témakörhöz. A keresést megkönnyítendő az összes szólást megtaláljuk a könyv végi, kulcsszavakat ábécérendben közlő *Mutatóban*. Mivel minden szólás – érthető módon – csak egyszer szerepel, így ha nem találjuk az egyik benne lévő szó alatt, érdemes megnézni a másik szerint, pl. a *vásárra viszi a bőrét* nem a *bőr*, hanem a *vásár* címszónál jelenik meg.

A szótár megadja a szólások magyar nyelvű magyarázatát egyszerű, közérthető formában és angol nyelvű megfelelőjét is, aminek biztos sok külföldi külön örül, mert így tanár nélkül, önállóan is remekül használhatja a válogatást. A szólások használatát egy-egy autentikus, élő nyelvi példamondat szemlélteti magyar nyelven. Így mutat egy szócikk pl. az állatokkal kapcsolatos kulcsszavak köréből:

## LÉGY

### két legyet üt egy csapásra

egy cselekedettel kettős célt ér el,  
két dolgot intéz el egyszerre

kill two birds with one stone

accomplish two things with one action;  
do two things at once

*Két legyet ütöttem egy csapásra, mert ezzel a mobillal nemcsak telefonálni,  
hanem fényképezni is lehet.*

A könyvet az teszi igazán tankönyvvé, hogy a szótárrészt a tematikus egységek után bőséges és változatos feladatsorok követik, amelyek szókincstanulási módszereket és feladattípusokat alkalmazva jól begyakoroltatják az adott rész szólásait és használatukat. Például szólásokat kell párosítani szituációkkal, ki kell választani a helyes magyarázatot, van mondatalkotási gyakorlat, hiányzó kulcsszavak, ragok megtalálása, komplex szövegértési, szövegalkotási feladat különböző fajtájú, érdekfeszítő szövegekkel, melyek önmagukban és több szempontból is jól használhatók a nyelvtanításban. Az utolsó fejezetben aztán a szerző valóban *bedobja a mélyvízbe* a tanulót (ahogy a fejezetcím is jelzi), és a kötet teljes anyagára épülő, a korábbiakhoz hasonló típusú összefoglaló feladatokat kínál, amelyekkel kiválóan felmérheti ki-kí magának, hogy mennyire saját

tította el a különböző szólásokat. A feladatok az utolsó, csoportos szerepjátékot kivéve egyedül is elvégezhetők, hiszen a könyv végén megtalálhatók a megoldások.

A szólástár azoknak a magyart mint idegen nyelvet tanulóknak készült szókincsük bővítésére, akik már megtanulták a magyar nyelv alapjait, és megközelítőleg B2-es, azaz középszinten állnak. Ugyanakkor sok szólás már alacsonyabb nyelvi szinten is érthető, könnyen használható, ezért ezeket külön B1-es jelölés jelzi, csakúgy, mint a C1 szintre ajánlott idiómákat (itt persze néha nehezen eldönthető, egyéntől, saját anyanyelvtől, kultúrától és háttértudástól is függ, hogy vajon pl. a *vért izzad* (C1) vagy a *vérbe fojt* (B2) kifejezés érthető-e könnyebben). A szerző következetesen figyelembe veszi a feladatoknál is ezt a szintezést, ami megintcsak jelentős segítség a felhasználó tanárok számára is.

Bár a könyv elsősorban a külföldi nyelvtanulót, illetve a másod- vagy harmadgenerációs, magyar származású diákokat és a külföldön működő hétvégi magyar iskolákat célozza meg, mellettük – különösen az összefoglaló feladatokat – mindenképpen ajánlanám magyar gyerekeknek (iskolai vagy otthoni használatra is), sőt felnőtteknek egyaránt. Ezek az élvezetes, játékos nyelvi feladatok biztos, hogy nemcsak jó szórakozást nyújtanak, hanem hasznosak is mindazoknak, akik szeretnék színesíteni nyelvhasználatukat, feleleveníteni az elfeledett, általuk ritkán használt szólásokat, vagy netán eddig még nem hallott, ám remekül működő kifejezéseket akarnak tanulni. Jó böngésző, vagy akár folyamatos olvasásra is ajánlható, érdekes olvasmány azok számára, akiknek a magyar nyelvi kifejezésvilág eme érdekességei, furcsaságai *felcsigázzák az érdeklődésüket*, legyen az külföldi vagy magyar anyanyelvű nyelvhasználó.

Makra Hajnalka

Németh Boglárka

## AZ ASPEKTUS A MAGYAR NYELVBEN. KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A STATIKUSSÁGRA

Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2012. 187 oldal

Egy könyv bemutatása kapcsán közhelynek számít a „hiánypótló” megjelölés. A szakmai közönség nem is merte remélni, hogy Kiefer (2006) után még belevághat valaki e téma új szempontú feldolgozásába, a legfrissebb eredmények magyarra való átültetésébe. Németh Boglárka kolozsvári kutató kettős feladatra vállalkozott: az angolszász szakirodalom nagyon alapos, részletes áttekintése során olyan új szempontokat talált, amelyekkel közelebb juthatunk a magyar aspektusrendszer, ezen belül a statikusság jellemzőinek adekvát leírásához. Könyvének jelentősége nem (csak) az eredményekben, hanem az ezek eléréséhez vezető folyamat leírásában rejlik. (Hogy stílusosak legyünk: tipikus *teljesítmény* szituáció...)

A mű három nagy részből áll: 1. egy aspektuselméleti áttekintés; 2. a magyar aspektusrendszer bemutatása szerzők, ill. szempontok szerint; 3. a statikusság helye a magyar aspektusrendszerben.

Az első rész alapvetésnek is tekinthető: időrendi sorrendben összefoglalja az aspektussal foglalkozó művek, ill. szerzők téziseit. Vendler 1967-es *Verbs and Times* c. tanulmányából kiindulva többek között Comrie, Dahl, Dowty, Carlota Smith, Klein, Tenny, Michaelis, Borik-Reinhardon keresztül Rappaport 2008-as tanulmányáig elemzi a téma szempontjából lényeges szakirodalmat. Az elemzések időrendi haladása nem véletlen vagy éppen öncélú: az áttekintés ráirányítja a figyelmet az aspektualitással kapcsolatba hozható szempontok számának folyamatos növekedésére, majd kiemeli, hogy bizonyos csomópontokon e látszólag különálló, független szempontok egymással kapcsolatba hozhatók. Pontosabban fogalmazva: az elemzés segítségével kirajzolódnak az érintkezések, a közös pontok. Így jutunk el a klasszikus, az aspektuális jegyeket az ige morfológiájához hozzárendelő szemlélettől a vendleri cselekvés-állapot-eredmény-teljesítményen, majd az aspektuális kategóriákat az esemény belső időszerkezetével kapcsolatba hozó megközelítésen keresztül (Comrie) Carlota Smith felfogásáig: ő az eseménytípusra vonatkozó *szituációs aspektust* és a szemléletmódra vonatkozó *nézőponti aspektust* együttesen, egymástól függő rendszeren belül írja le.

Az aspektuselméleti bevezető akár önmagában is megáll: az angolszász szakirodalom legfontosabb, legjelentősebb műveit dolgozza fel, foglalja össze a szerző. Az elemzés nem öncélú: a sokszempontú megközelítés lehetővé teszi, hogy a módszerek, különböző megközelítések az indoeurópai nyelvekétől eltérő szerkezetű nyelvekre is alkalmazhatók legyenek – jelen esetben a magyarra. Ez az a pont, ahol felhívnám a figyelmet egy lehetséges továbblépésre: a magyar szakirodalom teljesebb körű bemu-

tatásához nem csak az angol-alapú aspektus-kutatásokra szükséges kitékíteni. Utalnék itt egyrészt a korábbi, szláv indíttatású megközelítésekre, amelyek a morfológiailag jelölt aspektus oldaláról közelítik meg a témát. Ennek kiváló összefoglalását adják Pátrovics Péter (2004) magyar – lengyel – német összevető aspektológiai munkái.

A szerző által képviselt, alapvetően Smith felfogására épülő aspektualitás-konceptió a magyarban a következőképp alakul: a szituációs aspektuson belül a magyarban elkülöníthetők a *folyamat* – *állapot* – *esemény* alapkategóriák, a nézőponti aspektuson belül pedig öt kategória különböztethető meg: progresszív, egzisztenciális és habituális aspektusok, valamint a rezultatívum és a kvázi-perfektívum szerkezetítései.

A harmadik nagy fejezet súlypontja a statikusságra mint az állapotok osztályának alapkritériumára kerül. Az állapotok intuitív módon történő felismerését a szerző alapos elemzésnek vetette alá, s így négy kritériumhoz jutott: *belső homogenitás* – azaz egynemű fázisszerkezet; a *non-alteráció* vagy külső homogenitás, amely „az eseményszerűség azon jellegzetességére utal, hogy nem jár tér-, idő-, minőség- vagy mennyiségbeli változással, így az eseményszerűséget jelölő predikátum nem fejez ki hasonló változást a hozzá rendelhető időintervallum egyik pontjában / részintervallumában sem” (Németh :429); az *inherens perzisztencia* – azaz: az állapot eseményekkel ellentétben nem igényel külső energiakifejtést; *anon-ágentivitas* – az alany nem lehet ágens. E szempontok egymásból következnek, egymást feltételezik, de külön-külön történő elemzésük mindenképpen szükséges a fogalmi tisztázáshoz. (A predikátumtípusok osztályozásához javasolnám még a Dik-féle predikátumtípusok tanulmányozását.)

Az aspektualitás keretében, az állapotpredikátumból levezetve tárgyalja a szerző a rezultatívumnak és a kvázi-perfektívumnak nevezett szerkezetítésszerűségeket: *van/lesz/volt* + *va/-ve*, ill. *lett* + *-va/-ve* szerkezeteket. Módszere hasonló az előzőekhez: szakirodalmi áttekintés, ellentétes álláspontok ütköztetése. Fontos hozadéka ennek az utolsó fejezetnek, hogy a szerző kitér a produktivitás jelentőségére is.

Összegzésként elkerülhetetlen, hogy az előzőekben elemzett munkát hozzákössem a diszciplína valamely ágához. Átfogó szemléletként a jelentés, a szemantika, s kisebb mértékben a pragmatika beemelését, előtérbe kerülését hangsúlyoznám a formális megközelítés eredményeinek felhasználása mellett. A konceptualizáció ugyan említésre kerül, de ténylegesen kisebb súlyt kap; a funkcionalitás külső nézőpontja szintúgy –ennek ellentmond a jólformáltsági tesztek mint módszer alkalmazása.

Németh Boglárka könyve jól tagolt, átlátható, az egyes gondolatok egyenként és összességükben is világosan kifejtettek, így feltétlenül ajánlom a szűkebb szakterület művelőinek, akik további kutatásaikhoz inspirációt kaphatnak belőle. De hasznos lehet akár magyartanároknak, a nyelvvel mint eszközzel foglalkozóknak is. Különösen sokat meríthetnek belőle a magyart mint idegen nyelvet oktatók, hisz az aspektualitás tanításának kulcsát eddig még egy mű sem adta a kezünkbe. A szerző megközelítése talán épp arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanároknak nyitottnak kell maradniuk a különböző felfogásokra, indíttatásokra. Az állandóan változó szituációk, a legkülönbözőbb szerkezetű nyelvpárok megkövetelik a nyelvtanár szakmailag biztos alapokon álló kritikai szemléletét, egyúttal azonban nyitottságát is.

## Irodalom

Németh Boglárka 2011. Az állapotok aspektuális kategóriájáról. *Magyar Nyelv* 107: 428–452.

Kiefer Ferenc 2006. *Aspektus és akcióminőség: különös tekintettel a magyar nyelvre*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Pátrovics Péter 2004. *Az aspektus története és tipológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

*Hegedűs Rita*



Tátrai Szilárd

## BEVEZETÉS A PRAGMATIKÁBA

### Funkcionális kognitív megközelítés

Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2011, 234 oldal

A pragmatikához, vagyis a nyelv használatához kapcsolódó kutatások az utóbbi évtizedekben a magyar nyelvudományban, illetve a magyar mint idegen nyelv oktatásában is előtérbe kerültek. A pragmatikának a MID-oktatásban való alkalmazását sürgető elméleti munkákon kívül<sup>1</sup> mindezt kiválóan mutatja, hogy egyre inkább a nyelv tevékenységként történő értelmezését, a nyelvi funkciókhoz való reflexív viszonyulást hangsúlyozó tankönyvek, tanmenetek készülnek.

A pragmatikakutatások elmélyítését szolgáló törekvésbe illeszthető Tátrai Szilárd: *Bevezetés a pragmatikába* című könyve is. A munka a pragmatika átfogó elméleti ismertetését valósítja meg: mindazon pragmatikai fogalmakat, a nyelv működéséhez kapcsolódó folyamatokat tárgyalja, melyek – a magyar mint idegen nyelv oktatása során is – a nyelv tevékenységként való értelmezéséből fakadhatnak. A könyv hiánypótló munka, hiszen a magyar nyelvészeti szakirodalomban a nyelvudomány egyik legfiatalabb területéről eddig nem készült ilyen összefoglaló jellegű, az oktatási célokat szolgáló kézikönyv.

A szerző a lehetséges pragmatikafelfogások közül a pragmatika szemléletmódként történő értelmezéséből (l. Verschueren 1995: 1–19, vö. még 1999, Verschueren–Östman (eds.) 2009) indul ki. A nyelvet tehát az emberek közötti kommunikáció céljaira kialakított gondolkodásmódnak, az alkotás és a befogadás folyamatában létrejövő társas megismerő tevékenységnek tekinti, mely – a nyelvi szimbólumok perspektivikus természetét hangsúlyozva – egyfelől mások számára hozzáférhető világprezentációk létrehozását és közvetítését, másfelől interperszonális kapcsolat fenntartását teszi lehetővé. A nyelvi funkciókra összpontosítva, a nyelvi tevékenység szociokulturális és kognitív összetevőit vizsgálja. Mivel e pragmatikaértelmezés – összhangban a holista funkcionális kognitív nyelvészet felfogásával (l. Langacker 1987, 1991) – a jelentésképzés és a világról való tudás szoros összefüggését vallja, ennél fogva a szerző a kontextuális viszonyoknak megfelelő, illetve az ahhoz igazodó, dinamikus létrejövő jelentésre koncentrálna. Mindezzel együtt egy olyan szemléletmódot kínál, mely a különböző részdiszciplínák együttes érvényesülésének enged teret.

A szerző a pragmatika ismertetését – előtérbe helyezve a diskurzusban részt vevők konstruktív hozzájárulását a nyelv működéséhez – funkcionális kognitív nyelvészeti keretben végzi el. A könyv I. részében (*A pragmatika nézőpontja*) a nyelvi tevékenység átfogó értelmezése olvasható. *A nyelvi tevékenység általános jellemzése*kor (2. fejezet) a szerző a nyelvhasználatot társas megismerő, illetve a személyközi viszonyok alakítá-

---

<sup>1</sup> Csupán a TLH2-ben megjelent tanulmányokra koncentrálva, l. pl. Szili 2005, 2006, 2010, Tátrai 2006.

sát elvégző tevékenységként értelmezve, a nyelv kognitív és szociokulturális meghatározottságát elemzi. Ehhez kapcsolódóan vizsgálja a nyelvi megismerés fiziológiai és diszkurzív alapjait, illetve a nyelvi tevékenység metafunkcióit és az udvariasság nyelvi funkcióját. Majd a nyelvhasználatot jellemző alapvető folyamatokra (a választásra, az egyezkedésre és az adaptációra) koncentrálnak. Az I. rész további fejezeteiben a nyelvi pragmatika hagyományos témaköreinek és fogalmainak elemző bemutatása történik meg. A *kontextus* összetevőinek és a diskurzusban résztvevők szerepeinek, világának, valamint a kontextualizáció folyamatának ismertetése után (3. fejezet) a szerző a megnyilatkozások létrejöttét, a dialogikus társalgások és a monologikus szövegek sajátosságait, valamint a társalgás szerveződését vizsgálja. Majd a mondat mint a megnyilatkozás elemi feldolgozási egységéből kiindulva mutatja be a beszédaktus fogalmát (4. fejezet). Az I. rész további fejezeteiben még két pragmatikai kulcsproblémával foglalkozik: a *dinamikus jelentésképzéssel* (5. fejezet) – ezen belül az implicit jelentéssel, illetve a jelentésképzés tudatosságához kapcsolódóan a pragmatikai és a metapragmatikai tudatossággal –, valamint a *deixis* műveletével (6. fejezet).

A kötet második nagy egységében, *A nézőpont pragmatikája* című II. részben a szerző az *idézésben* (7. fejezet), az *elbeszélésben* (8. fejezet) és az *íroniában* (9. fejezet) megfigyelhető *nézőpont-szerveződést* az I. részben vázolt átfogó pragmatikaelméleti modell kontextusában vizsgálja. Az idézésben működő nézőpontfajták, illetve a metapragmatikai és pragmatikai tudatosság elemzése során a nyelvi funkció alakulástörténeti folyamatát is előtérbe helyezi abból a célból, hogy bemutassa, az általa alkalmazott pragmatikai szemléletmód a történetiséget nem statikus állapotok sorozataként, hanem jelenérdekeltségű alakulásfolyamatként értelmezi, mellyel a szinkronia és a diakronia merev szembeállítását is feloldható.

A könyv tárgyalásmódja – céljához, a nyelvi pragmatikai szemléletmód átfogó bemutatásához igazodva – a reflexivitással jellemezhető; a szerző a fogalmak kifejtéséhez elsősorban leíró szempontokat alkalmaz, a pragmatika ismertetésekor egyetemes jellemzőkre összpontosít és alapvetően elméleti szempontokat érvényesít. Utóbbi következménye, hogy a nyelv működését alátámasztó nyelvi példák csupán az elméletet hivatottak szemléltetni – és ennek a funkciónak kiválóan meg is felelnek: a szerző olyan prototipikus példákat hoz egy-egy jelenség megvilágítására, mellyel a nyelv pragmatikai szemléletmódú megközelítése könnyedén feldolgozható.

A befogadás elősegítése érdekében a szerző a fejezetek elején összegzi azon *Kulcsszavakat*, melyek az adott részterület megértéséhez és értelmezéséhez elengedhetetlenek, valamint a fejezetek végén rövid, áttekinthető *Összegzés* is olvasható. A könyv végén elhelyezett *Tárgymutató* a könyvben található fogalmakra történő keresést nagyban elősegíti, de általa az is megfigyelhető, ezen jelenségek hogyan szövik át a nyelvi tevékenység egészét, a tapasztalat kifejeződése érdekében miként működnek együtt.

A szerző a könyvének olvasóját arra motiválja, hogy egy-egy részterületet kiválasztva, kutatásokat végezzen a pragmatika összetevőinek, a nyelv funkcionálásának megértése érdekében. Az empirikus kutatások megtételére ösztönöz a szerző azon szövegalkotói döntése is, hogy lábjegyzetben igen széles, a témákhoz, a pragmatika részterületeihez, fogalmaihoz kapcsolódó (továbbvezető) szakirodalmat is közöl.

Tátrai Szilárd munkáját mindezen tényezők alapján igazi tankönyvnek tekintem. Közvetlenül alkalmazható az egyetemi, főiskolai nyelvészeti oktatásban, de emellett a pragmatika és a kognitív nyelvészet irányában elmélyülni kívánó kutatók, doktoranduszok és tanárok is haszonnal forgathatják. Ezzel összhangban a MID-oktatásban egyfelől kiváló kiindulóponttá válhat a magyar nyelvi tevékenység tanulmányozását célzó órán vagy kutatásban, másfelől a magyar nyelv oktatásában a nyelvhasználat kognitív és szociokulturális megvilágításához is alapul szolgálhat.

## Irodalom

- Langacker, Roland W. 1987. *Foundations of cognitive grammar*. Vol. I. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. 1991. *Foundations of cognitive grammar*. Vol. II. Stanford: Stanford University Press.
- Szili Katalin 2005. A múlt tanításairól és a jelen kihívásairól a nyelv és a kultúra tanításának kapcsán. *THL2 A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* 2005/1: 44–53.
- Szili Katalin 2006. Grammatika? Pragmatika? *THL2 A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* 2006/1–2: 22–28.
- Szili Katalin 2010. A grammatika a magyart idegen nyelvként tanító munkákban – a közelmúlt eredményei és a jövő kihívásai. *THL2 A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* 2010/1–2: 169–185.
- Tátrai Szilárd 2006. A nagy esernyőcsel. *THL2 A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* 2006/1–2: 29–35.
- Verschueren, Jef 1995. Pragmatic perspective. In: Verschueren, Jef–Östman, Jan-Ola–Blommaert, Jan (eds.): *Handbook of pragmatics*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1–19.
- Verschueren, Jef 1999. *Understanding pragmatics*. London, New York, Sydney, Auckland: Arnold.
- Verschueren, Jef–Östman, Jan-Ola (eds.) 2009. *Key notions for pragmatics. Handbook of pragmatics highlights* 1. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Csontos Nóra

Balázs Géza

## BÚCSÚ JÓNÁS FRIGYESTŐL (1944–2012)

Kedves Tanár Úr, Barátunk, Frigyes!

Búcsúzom tőled az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Bölcsészettudományi Kar, a Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet, a kollégák, a barátok nevében!

Hát elmaradt egy nagy beszélgetés. Elmaradt az emlékeid, anekdotáid, elméleteid tervezett rögzítése, a legnagyobb beszélgetés. Azt gondoltam, annyi idő van még, de sajnos tévedtem. Életerős voltál, tervekkel teli, miért siettünk volna az összegzéssel.

Rád nagyon jellemző volt a kicsi és nagy beszélgetés, szinte mindig kollégák és hallgatók öveztek, szobád soha nem volt üres. Leginkább a te ösztönzésed, szervezésed, kapcsolatteremtő készséged, a barátokat összefogó-összekapcsoló hajlamod révén. Elevenen él bennem a legelső találkozás, 1991-ben, kevésbé ismert fiatal adjunktus voltam, te, a 15 évvel idősebb kolléga odajöttél hozzám és fölkértél az általad szervezett nemzetközi nyári egyetemi képzésre. A munka is jól esett, de különösen az, hogy mekkora energiával fogtál a közösségépítésbe. Külföldi hallgatóidnak német és angol nyelvű országismereti órákat is beiktattál, sőt elvitted őket vidéki telkedre, a délegyházi tavakhoz, ahol remek hangulatú, örökké emlékezetes este kerekedett.

Sokszor voltam tanúja baráti estjeidnek a Bethlen Gábor utcai lakásodban és Nógrádban is, ahová olyan szívesen jártál kertet gondozni, fákat nevelgetni. Színes társaságot hívtál össze, nyelvészeket, történészeket, egykori „Eötvös kollégistákat”, idősebbeket, fiatalokat, bétékásokat és tétékásokat, Rigó utcaiakat – hiszen területed, az alkalmazott nyelvészet jól körülhatárolható területe szinte magától kínálta a kapcsolatokat, a témák, módszerek összefonódását.

Hogy mennyire nem az öncél vezetett ezeknek a baráti találkozónak a szervezésében, bizonyítja az, hogy többször is idős, kissé már elesett, a szakmától, a szakmai közösségektől távolodó emberekkel törődtél. Nem lenne illendő most neveket mondanom. De többször is vendéged volt élete utolsó szakaszában az egyik legnagyobb magyar nyelvész, aki sok kedves, evilági percet köszönhet neked és kedves feleségednek. És amikor már nem mehetett, mert kórházi ápolásra szorult, ti mentetek őt meglátogatni.

Én őt, a jeles nyelvészt nálad ismertem meg. És nálad találkoztam még számos jeles személyiséggel, előbb mint fiatal kutató, később már mint tapasztaltabb, s mindig csodáltam nyitottságodat, energiádat, szeretetre hajlandóságodat. Te ezeken a baráti találkozónkon többnyire visszahúzódtál, átengedted a szót a nálad többet és jobban beszélni akaróknak, de azért néha előjöttek belőled kedves, történeti, nyelvtörténeti, sokszor ironikus, sokszor persze összeesküvés-elméletekre hajazó anekdotáid. Elbúvólve, nevetve, kacagva hallgattuk ezeket, pedig tudtuk, hogy azért sokszor van némi fáj-

dalom, megbántattatás is a mélyükön. De te képes voltál felülemelkedni, tréfát csinálni belőlük.

Kedves Frigyes!

1944-ben elindultál egy somogyi kis faluból, Büssüből (1944. július 12.). Feleségedtől tudom, hogy apai nagyanyád nevelt, tőle tanultál szorgalmat, kitartást, munkafegyelmet, igazságszeretetet, a helyi plébánosoktól latint, kultúrát, értékrendet. Majd következett a kaposvári Táncsics Gimnázium. Az ELTE magyar–orosz szakát végezted, Eötvös Kollégista voltál. Tanulmányaidat 1967-ben befejezve, néhány éves középiskolai tanítás után, 1971-től az ELTE-n dolgoztál nyugdíjazásodig, azaz 2006-ig, de mondhatjuk, hogy szinte tegnapig, azaz 41 éven át. Feleségedtől tudom, hogy 1971-től nem volt nap, a szünnapokat leszámítva, hogy ne lettél volna benn az egyetemen.

Előbb az ELTE magyar nyelvi lektorátusán, majd 1993-tól az Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéken dolgoztál. Doktori fokozatodat 1975-ben, PhD-fokozatodat 1999-ben szerezted meg, majd 2000-ben egyetemi docensi kinevezést kaptál. Munkáságod ezen a tanszéken teljesedett ki, Zsilka János és Geccső Tamás mellett. Megalapítottad *A magyar mint idegen nyelv oktatási programot* (2003), majd a *Magyar mint idegen nyelv tanárképző programot* (2004). Az egyetemi szigorú szabályai szerint azonban 62 éves korodban, 2006-ban nyugdíjaztak. De továbbra is tanítottál. Mint írtad:

„Hallgató-centrikus oktatóként tartanak számon. Vezetem az újonnan megalakult Alkalmazott Nyelvészeti Tudományos Diákkört, szakdolgozatok, tudományos dolgozatok eredményességét igyekszem egyengetni.”

2006-ban pedig ezt írtad:

„Célom az alkalmazott nyelvészet színvonalas művelése, a magyar mint idegen nyelv szakszerűségének elősegítése. E célok megvalósítását leginkább a pedagógiai alkalmazott nyelvészet, a magyar mint idegen nyelv további kutatásával kívánom előmozdítani. Úgy vélem, hogy e területen, különösen a magyar mint idegen nyelv tanárképzésében intézményi, pedagógiai újításokra van szükség, amelyben kezdeményező szerepet tudok vállalni.”

Így is volt, s bár a hivatal ezt nem mindig engedte, de te megvalósítottad. Hallgatóidban egészen biztosan továbbél kedves személyiséged, de írásaidban is. Most tűnt csak föl nekem, hogy kétszer is publikáltam veled közös kötetben, de írtál *Stílusművelés* egyetemi jegyzetet, és számos hasznos tanulmányt a magyar mint idegen nyelvről... Hangodat őrzi a rádió nyelvi műsora is...

Kedves Frigyes!

Hallgatóid szeretete régóta övez, s most különösen nyilvánvaló, hiszen ők készítettek veled egy hosszú beszélgetést az életedről, nem tudva, hogy ez lesz az utolsó és így egyetlen hosszabb önvallomásod, ami fennmarad. Hallgatóidat hozzám is küldted, sok-sok tanítványod került át hozzám azzal, hogy Jónás tanár úr hívta fel a figyelmet a rám, a másik tanár úrra... Köszönöm neked ezt is, hiszen ritka szép kollegiális magatartás, és remélem, hálásak neked ezért mindazok, akiket elindítottál, akinek témát, ötletet, bátorítást, egyetemi otthont adtál, és talán én is tudtam nekik nyújtani valamit. Szobád szinte mindig folyamatos teázóhely volt, mindig voltak ott tanítványok a világ minden részéről. Most jut eszembe, hogy márciusban, amikor egy konferencia szünetében betértem hozzád, kicsit köhögtem, és rögtön teát főztél nekem. Az volt az utolsó tea és az utolsó beszélgetés...

Azt hallottam kedves feleségedtől, hogy túl nagy volt a szíved, ez okozta a haláloedat 2012. május 25-éjének délelőttjén. Nem mondanám el nyilvánosan, ha ebben a mozzanatban is nem lenne ott a nyelv, népünk nyelve, amelynek te is a kutatója voltál, a népünk nyelvében rejlő tapasztalat, pontosság és okosság, ami minden tudományt, tudományos fölfedezést megelőzött. Nagy a szíve, pontosan jelöli konkrétan a nem látható adottságot, és átvitt értelemben azt a szeretettel, nyitottsággal való életet, élni vágyást, ami téged jellemezett. Ha nekem a jövőben valaki használja ezt a szólást, nagy szíve van, nekem konkrétan mindig te jutsz eszembe...

Van, aki nálam jobban ismert, van, aki tudományos munkásságodat jobban, alaposabban fel tudja mérni, én azonban az emberre szerettem volna most emlékezni. A tudományos munkásságunk úgyis elavul, de amit itt jelentettünk, hagyományoztunk a Földön, az odafigyelés, a rokonszenv, a szeretet, a hagyományok átadása, a tanítás – az örök. Frigyes teljesítette ezt a kötelességét, bár adta volna Jóisten, hogy még szolgálhassa itt hazáját, egyetemét, és persze őt. De így rendeltetett, kénytelenek vagyunk tudomásul venni.

Szeretettel gondolunk, emlékezünk rá.

Nyugodj békében tanár úr, Frigyes, Frici... nem feledünk, és reménykedünk abban, hogy az elmaradt beszélgetések egyszer valahol majd folytathatók.

Búcsúzom tőled, Isten áldjon!

Nádor Orsolya

## BÚCSÚ SZÉPE GYÖRGYTŐL (1931–2012)<sup>1</sup>

Hogyan is lehetne méltóképpen búcsút venni Szépe György tanár úrtól? Talán az a legjobb, ha először őt magát idézzük arról, hogyan is került kapcsolatba a magyarral mint idegen nyelvvel.

*„Ha jól emlékszem, akkor az első találkozásom magyarul tanuló nem magyar anyanyelvűekkel az ötvenes években volt, amikor öt kínai diák érkezett a budapesti bölcsészkarra. Négy fiú volt (ezekből diplomata lett) és egy lány: Su-Mi, akiből később a pekingi magyar tanszék vezetője lett. Angolul beszélgettünk; ők azonban már valamit tudtak magyarul. Ott világosodott meg előttem, hogy a magyar mint idegen nyelv tanítása egy külön szakma is lehet, s ezt gyakorolhatják nem magyar anyanyelvűek is.*

*Személy szerint a legelső nem magyar anyanyelvű „tanítványom” Wolfgang Steinitz professzor volt 1956 nyarán. Az akkor már világhírű finnugor nyelvész a harmincas években, diákkorában már sokat tanult magyarul, eseményekben gazdag élete során azonban ez a tudás eléggé elhalványodott. Nekem kellett felújítanom ezt a tudást. A módszerem egyszerű volt. Nyelvészetről beszélgettünk, és együtt alakítottuk ki egy magyar akadémiai előadásának magyar nyelvű szövegét. Ez a feladatot csak annyiban tekintettem nyelvészeti jellegűnek, amennyiben beszélgetésünk témája leginkább a fonológia volt: ha csak lehetett, magyarul beszéltünk, ha ez nem ment, akkor automatikusan németre fordítottuk a szót (ezáltal persze én meg a német nyelvészeti terminológiát tanulgattam)./.../*

*Steinitz révén ismerkedtem meg 1959-ben Roman Jacobsonnal, majd Jacobson révén fordult az érdeklődésem Lotz János munkássága felé. Lotzcal azonban csak 1964-ben találkoztam, amikor a Ford Alapítvány megbízásából Budapestre jött. Az 1964/65. tanév őszi szemeszterét a Columbia Egyetemen töltöttem; időm nagy részében a nyelvtudományi profilomat igyekeztem bővíteni. Egy kanyarral azonban elindultam a MIH felé is.*

*Megismerkedtem először Juhász Ferencel, aki az egyetem urali programjában és az American Language Center-ben is tanított; az elsőben amerikaiakat tanítottak magyarra, a másodikban mindenkit angolra. Ennek a központnak a vezetője Willam Nemser professzor volt, aki később a magyarországi angol – magyar kontrasztív nyelvészeti kutatási témának a tanácsadója lett. Mindketten Lotz János tanítványainak számítottak. Ez abban is*

---

<sup>1</sup> Az emlékezés eredetileg a Nyelvtudományi Intézet honlapján jelent meg. Itt most Szépe György egy olyan írásával egybefűzve közöljük, amelynek részlete a professzor úr meghatározó „hungarológiai élményét” eleveníti fel.

*megnyilvánult, hogy amikor az angol mint idegen nyelv tanárait képezték (ez volt ennek a „szuper-lektorátus”-féle intézménynek a legmagasabb szintű tevékenysége), akkor mindig a magyar volt az a nyelv, amelyet kezdőként tanultak a diákok abból a célból, hogy most már szakemberként figyeljék meg: hogyan is történik az idegen nyelv tanulása. Egyébként magam is belekóstoltam a központ munkájába, továbbá az egyetemen és a metropolisban levő egyéb olyan akciókba, amelyek a külföldi (nem angol anyanyelvű) hallgatók és ösztöndíjasok beilleszkedését segítették.*

*Ettől kezdve Lotz János hatására „nyelvészeti horizontom” részévé vált a magyar mint idegen nyelv témája, ezzel kapcsolatban a hungarológia, illetve a nyelvfenntartás (elsősorban az amerikai magyar nyelv fenntartása). Ehhez még hozzájárul a kontrasztív nyelvészet.*

*Az 1966/67. tanév tavaszi félévében visszahívtak a Columbia Egyetemre magyar tantárgyakat tanítani; ekkor ott már Robert Austerlitz volt a professzor. Ennek során tanítottam magyar nyelvet is. Legértékesebb tapasztalatom az volt, hogy legalább háromféle csoportot kellett szerveznem a magyart tanulók motivációja szerint: (a) az egyik csoport nyelvésznek (finnugor vagy általános nyelvésznek) készült; (b) a másik csoport magyar származású volt, és magyar műveltség megszerzésére törekedett; (c) a harmadik csoport pedig a kelet-európai térséggel való foglalkozásra készült (diplomataként vagy tudósként: politológus, történész vagy folklorista pályára készülve). A nyelvészek hallgatták a magyar nyelvészeti kurzusomat is; a diplomáciai, illetve társadalomtudományi kutatói stb. pályára készülőök pedig a magyar civilizációval foglalkozó kurzusomat vették fel (ezt az egyetem kelet-európai központjának keretében hirdették meg). – Ekkor kezdtem foglalkozni a külföldiek számára készült magyar nyelvkönyvekkel is.”*

(Részletek Szépe György: A magyar mint idegen nyelv / hungarológia koncepciójának kialakulása a munkám során című írásából. In: Szépe György 2001. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra: Pécs, 179–181.)

A fenti néhány sort azért választottam, mert rávilágít arra, amit Szépe György tanár úr nekünk, a tanítványainak is mindig megpróbált átadni: nem kell félni a „nagy emberek” társaságától, hanem meg kell tanulni tőlük a lehető legtöbbet; a nyelvtanulás, a folyamatos önművelés, a „tudományos horizont” szélesítésének fontosságát; az új feladatokra, kihívásokra való nyitottság szerepét a kutatói pálya alakulásában. Szépe György mindig minden új ismeretre nyitott volt, nem kötelezte el magát egyetlen rész-tudományterület mellett sem, de az általa művelt tudományterületeket sikeresen kapcsolta egybe, s szerényen „hasznos nyelvészettnek” nevezte, amivel foglalkozott.

A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia hazai művelésében megkerülhetetlen Szépe György életműve. Éder Zoltánnal szinte egyazon időben, a nyolcvanas évek elején alkotta meg a *magyar mint idegen és mint második nyelv* tipológiáját, és követke-



zetesen dolgozott azon, hogy ez a terület bekerüljön az akkor még szintén alig ismert alkalmazott nyelvészet elfogadott kutatási témái közé.

A magyar mint idegen nyelv, vagy ahogy ezt megelőzően nevezték: magyar nyelv külföldieknek – hosszú ideig csak a nyelvtanítást jelentette. Lelkes, nyelveket beszélő fiatalok próbálták meg kitalálni, mit és hogyan érdemes tanítani a nyelvünkkel ismerkedő külföldieknek. Senki sem tanulta az egyetemen, mindenki a gyakorlatban vált nyelvmesterré.

Az első elméleti összegzést, a magyar nyelv tipológiáját, amint fentebb említettem, Szépe György alkotta meg 1981-ben. Nyolc alapkategóriát állított fel, amelyekben a földrajzi és motivációs szempontokat, valamint az egy- és kétnyelvűséget, az idegenséget és származást, a sztenderd és diglossia kettősségét is figyelembe vette. Konklúzióként „a magyar mint idegen és mint második nyelv” megnevezést javasolta, ami csak hosszúsága miatt nem lett a mindennapi szakmai szóhasználat része, viszont tükrözi mindazt, amit ennek a fogalomnak a tartalma rejt: az interdiszciplinaritást – ezen belül a nyelvpedagógiai, a szociolingvisztikai, dialektológiai és nyelvpolitikai aspektust.

Nyelvpolitikai olvasmányai és kiterjedt nemzetközi kapcsolatai, részvétele a modern Európa nyelvi jogi dokumentumainak megformálásában, ráirányították a figyelmet a kevésbé ismert nyelvek oktatáspolitikájára, benne a magyar mint kisebbségi anyanyelv, mint idegen- és mint második nyelv tanításának vitás kérdéseire is. Több doktoranduszát – köztük a jelen emlékezés szerzőjét is – kutatásokra ösztönözte a magyar mint idegen nyelv, a kisebbségi nyelvek, a nemzetiségi-, valamint a környezeti nyelv mélyebb megismerése érdekében.

A diszciplínák súlyát, külső megítélését befolyásolhatja az, hogy van-e mögötte intézményi háttér. Szépe György maradandót alkotott az intézményesítés területén is. A nyolcvanas évek utolsó harmadában Pécsen elindította a „magyar mint idegen nyelv / hungarológia” speciálkollégiumot (így, ferde vonallal jelezve a két terület szoros összetartozását és átjárhatóságát), amelyből aztán kinőtt a szak és a specializáció. Amikor kiderült, hogy a *csak* idegennyelv-szakosokat kizárta a minisztériumi döntés a szakos képzésből, széttárta a kezeit, „hát, kérem... – mondta – akkor megtartjuk a specializációt is, legfeljebb majd megtanítjuk nekik azt, ami a magyar szakból hasznos lehet. Lesz egy külön modul is. Ezt magamra vállalom.” Így jött létre Szépe György, Szűcs Tibor és Gíay Béla közös munkája nyomán az első modulrendszerű hungarológiai tanárképzési program. Pontosan tudta, hiszen külföldi ösztöndíjasként is, az UNESCO megbízásából sokat utazó szakértőként, majd a Rutgers Egyetem Fulbright-professzoraként is megtapasztalta, mire van szüksége egy leendő magyarnyelv-tanárnak: a magas szintű idegennyelv-tudáson (sőt *több* nyelv tudásán), a nyelvészeti és kulturális ismereteken, biztos tárgyi tudáson kívül azokra a módszerekre, amelyekkel a tudás élvezetesen juttatható el a diákokhoz.

A képzés csúcsa az alkalmazott nyelvészetet középpontba állító pécsi Nyelvtudományi Doktori Iskola „magyar mint idegen nyelvi” elágazása lett.

Szépe tanár úr, aki oroslánrészt vállalt a legmagasabb képzési szint kidolgozásában, ezzel a döntéssel rangot adott nemcsak az alkalmazott nyelvészetnek, hanem ezen belül a minden érintett tudományterület partvonalára szorult magyar mint idegen nyelv /hungarológia művelőinek is.

Az alkalmazott nyelvészeti konferenciák – később kongresszusok – állandó munkacsoportja lett a magyar mint idegen nyelvi szekció, az előadások kötetben is megjelentek, így széles körben ismertté válhattak.

Szépe György meggyőződése volt, hogy a tudományterület rangját növeli, ha van saját szakmai folyóirata, tehát létre kellett hozni a magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai oktatás periodikáját – így jött létre 2000-ben a pécsi Hungarológiai Évkönyv.

A 2011-ben megjelent 12. szám a Tanár úr 80. születésnapját köszöntötte. A szerzők mindegyike vallott néhány sorban arról is, hogyan találkozott először az ünnepelttel, milyen szakmai-baráti segítséget, útmutatást kapott. Van, aki más tudományterület művelőjeként építette be nézőpontjai közé a magyart mint idegen nyelvet; van, aki pályája indulását köszönheti annak, hogy a Tanár úr felfedezte benne a gondolkodó embert, a tehetséges kutatót; van, akit egy új, Magyarországon addig ismeretlen diszciplínával ismertetett meg. Jó, hogy tavaly személyesen köszönthettük őt Pécsen és köszönthettük meg mindazt, amit Szépe György adott a hozzá ezer szállal kötődő nyelvész nemzedékeknek.

Emlékét megőrizzük, tanításait továbbadjuk.





# STÍLUSLAP

## A THL2 KÉZIRATAIHOZ

A tanulmányok befogadható maximális **terjedelme**: 30 000 karakter (szóközökkel, hivatkozásokkal és irodalommal). A tanulmányokhoz (az írás terjedelmétől függően) **5–10 soros angol nyelvű összefoglalót** és **5-6 magyar és angol nyelvű kulcsszót** is kérünk.

### 1. A kézirat külső formája

A szöveget számítógéppel gépelt formában kérjük. A törzsszöveget másfeles sorközzel, Times New Roman betűtípussal, 12 pontos betűnagysággal, sorkizártan, egyszerű, a számítógépes jelölésben „normál” formában (címsorok és oldaltörés nélkül) kérjük.

Az esetleges felsorolás szintén sorkizárt, a szokásos margón kezdődik, grafikus jelzését lehetőleg géppel állítsuk elő (formátum, felsorolás és szegélyezés).

A lábjegyzet készítése gépi beszúrással, folyamatos számozással történjen. Formája: egyes (szimpla) sorköz, Times New Roman, 10 pontos betűnagyság, sorkizárt.

A tanulmány szövegét fejezetekre tagoljuk, fejezetcímekkel, decimális számozással. Az első rész 1-gyel kezdődik (és nem 0-val). Az Összefoglalás kap decimális számot, az Irodalom nem. Az alfejezetek számozásának formája: 1.1., 1.2., 1.1.1., 1.1.2., 1.1.3. stb.

Az ábracímek az ábra alá, a táblázatcímek pedig a táblázat fölé kerülnek.

### 2. A tanulmány szerkezeti felépítése

- Szerző, cím, alcím (ha van)
- A szerző nevéhez csillaggal jelölt lábjegyzetbe a nevet megismételve az alábbi információk megadása szükséges: a szerző titulusa, munkahelyének neve, valamint postai vagy elektronikus címe. Pl. \* XY PhD, March Bloch Egyetem, Strasbourg, XY@umb.u-strasbg.fr
- Absztrakt (5–10 sor, angol nyelven)
- Kulcsszavak (max. 5-6) magyar és angol nyelven
- Bevezetés (kap decimális számot, ez 1., címe: Bevezetés)
- főszöveg fejezetekre/alfejezetekre bontva, decimális számozással
- Összefoglalás (kap decimális számot, címe: Összefoglalás)
- Irodalom (nem kap decimális számot, címe: Irodalom)

### 3. Kiemelés

- A szövegközi (rövid) nyelvi adat dőlten
- A szövegből kiemelt hosszabb nyelvi adat, példa (elsősorban mondat, mondatok, szövegrészlet) balról egy bekezdésnyi beljebb szedéssel, dőlt betűvel, az egész tanulmányra érvényes beszámozással:
  - (1)
  - (2)
  - (3a)
  - (3b)
- A tartalmi kiemelés félkövéren (ebből lehetőleg kevés legyen)
- A fogalom kiskapitálissal jelölendő
- Egy mondatnál hosszabb szakirodalmi idézet sorkihagyással, normál szedéssel, balról egy bekezdésnyi beljebb szedéssel

### 4. A hivatkozások formája

- (szerző családneve évszám: oldalszám tól-ig) A zárójelben az oldalszám, illetve az évszám után nincs pont. Csak a kettőspont tapad az évszámhoz. A hivatkozások betűtípusa és mérete egységes (nincs például kiskapitális), pl. (Benkő 1980: 132) vagy (Benkő 1980: 132–34)
- A hivatkozást lehet mondatszerkezetbe is építeni, pl. ...ahogy azt Kocsány (1996: 55) kifejti, ...
- Több szerző esetén a családnevek között közepes, tapadó (azaz szóköz nélküli) kötőjel (Ctrl + kötőjel), pl. (Sanders–Spooren 1997)
- Mind a szövegközi hivatkozásokban, mind a tanulmányvégi irodalomban az oldalszámokat teljes formában adjuk meg, pl. 311–319.
- A szövegben idézett cikk- vagy könyvcím kurziválva, idézőjel nélkül
- Ha egy szerzőnek több, egy évben megjelent cikkére is hivatkozunk, a latin ábécé betűivel különböztetjük meg a munkákat, pl. (Benkő 1988a) (Benkő 1988b). Ezt a jelölést a bibliográfiai tételben is érvényesíteni kell
- Egyes kollektív művek, illetve folyóiratok esetében mind a szövegben, mind az irodalomban lehet rövidítésekkel élni, pl. ÉrtSz., ÉKsz., TESz., AkH., NytudÉrt., ÁNyT., MNy., Nyr., NyK., MNyj., ÉA. Amennyiben ilyen műre hivatkozunk, a zárójelbe a rövidítés után mindig pontot kell tenni, pl. (TESz.)

**Egy szerző művének/tanulmányának egy meghatározott részére – akár idézetként, akár tartalmi összeggel – történő hivatkozásnál, kérjük, a pontos oldalszámot, illetve oldalszámokat is megadni!**

## 5. A bibliográfia

### Általános megjegyzések

- A hivatkozott szakirodalmat az Irodalom megnevezés alatt adjuk meg
- A néven mindig teljes név értendő, vagyis keresztnévvel együtt; idegen nevek esetén családnév vessző keresztnév (idegen nevek esetén ez lehet rövidítve)
- A hivatkozások betűtípusa és mérete egységes
- A könyvcímet vagy a gyűjteményes kötetcímet vagy a folyóiratcímet kurziváljuk
- Az angol címek esetében is csak az első szót, illetve a tulajdonneveket kezdjük nagybetűvel
- Ha egy cikknek több szerzője vagy szerkesztője van, akkor a szerzők, szerkesztők neve közé közepes, tapadó (nincs szóköz) kötőjel kerül (Ctrl + kötőjel)
- A tételek sorrendjét az ábécé, egy néven belül a megjelenési sorrend határozza meg
- Ha egy szerzőnek több, egy évben megjelent cikke is szerepel a bibliográfiában, a latin ábécé betűivel különböztetjük meg a munkákat, pl. (Benkő 1988a)
- Ha több név szerepel a kiadás helyeként, a nevek között vessző van, pl. Berlin, New York

Ha a feltüntetett tétel:

#### a) **Könyv:**

név + évszám + pont. *Könyvcím* + pont. Megjelenés helye + kettőspont + kiadó + pont. Pl.:

Benkő Loránd 1988. *A történeti nyelvtudomány alapjai*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Haugen, Einar 1972. *The Ecology of Language, Essays*. Stanford, California: Stanford University Press.

Ha a tétel **maga szerkesztett mű**, szintén a szerző(k)/szerkesztő(k) neve szerepel a szó-cikk élén, a (szerk.) stb. megjelölés utána:

Fishman, Joshua A. (ed.) 1968. *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton.

#### b) **Folyóiratban jelent meg:**

név + évszám + pont. Cikkcím + pont. *Folyóiratnév* + oldalszám tól-ig (közepes kötőjellel) + pont. Pl.:

Jakab István 1989. A magyar nyelv szlovákiai változatai. *Magyar Nyelvőr* 140–149.

Ha a folyóirat nem évfolyamonként, hanem **lapszámonként kezdi újra az oldalszám-mozást**, akkor az évfolyamszámot is fel kell tüntetni az alábbi módon:

név + évszám + pont. Cikkcím + pont. *Folyóiratnév* + évfolyamszám + kettőspont + oldalszám tól-ig (közepes kötőjellel) + pont. Pl.:

Kulcsár Szabó Ernő 1987. Csokonai Lili: Tizenkét hattyúk. *Kortárs* 12: 159–164.

c) más(ok) által **szerkesztett gyűjteményes kötet**ből származik:

név + évszám + pont. Tanulmánycím + pont. + In + kettőspont + szerkesztő(k) neve családnévvel kezdve + (szerk./ed./eds./Hg.) + kettőspont + *Gyűjteményes kötet címe* + pont. Megjelenés helye + kettőspont + kiadó + pont. Oldalszám tól-ig (közepes kötőjellel) + pont. Pl.:

Pelyvás Péter 2002. A kognitívmodell-alkotás és -váltás néhány nyelvi kifejezőeszköze a magyarban. In: Maleczki Márta (szerk.): *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei* 5. Szeged: SZTE. 405–419.

Sinha, Chris 2007. Cognitive linguistics, psychology and cognitive science. In: Geeraerts, Dirk–Cuyckens, Herbert (eds.): *Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 1266–1294.